

Zer da eskola-porrota?

Xabier Garagorri

Garai bakoitzak, bere beharren arabera, hitz eta kontzeptu berriak sortzen ditu. Azken bolada honetako hitz berri horietako bat, "eskola-porrota" izenez ezagutzen dena da. Hezkuntz Minis-traritzek, edozein erreforma zuritzeko orduan, eskola-porrota zu-zentzeko dela esango dute. Komunikabideetan eskola aztertzen den bakoitzean, eskola-porrotaren aipamenik egin gabeko saiorik ia ez dago. Soziologo, ekonomista, psikologo eta pedagogoak gero eta ikerketa gehiago ari dira egiten, oker berri honen sustraiak eta konponbideak aurkitu asmoz. Mahainguru eta kongresuetan maiztasun handiz eztabaidatzen den gaia da. Zalantzarik ez, esko-la-porrotaren gaiak gaurkotasan handia du.

Eskola-porrotari buruzko kezka ez da hain zaharra. Orain dela denbora gutxi arte eskolatik pasatu gabekoen kopurua, edo garaia baino lehen eskola uzten zutenena, ugaria zen; hamaika edo hama-lau urtetik gora eskolan jarraitzea, berriz, elite baten pribilegioa zen. Bereizkeria honek ez zuen halako agresibitatearik sortzen: azken batean, sehaskatik zetozen diferentziak, eta bakoitzari bere patua erabakita ematen zitzaion. Gizon-emakume guztiok, estratu sozial batekoak zein bestekoak izan, eskubide berak ditugula onartzen den garaian, eta ondorioz guztiok eskolaratzeko eskubi-

de bera dugula, alegia, guztientzako, obligaziozko eta doako eskolaren ideia indarrean jartzen hasten den garaian, une beran sortzen da eskola-porrotaren kezka. 1968. urtetik aurrera ugaritzen hasten dira eskola-porrotaren inguruko azterketak.

1. Eskola-porrota noren porrota?

Zer ote da, bada, hainbeste kezka sortzen duen eskola-porrota? Beste kontzeptu askorekin gertatzen den bezala, honekin ere ezin da definizio borobil bakar bat eman. Eskola-porrotaren gaia aztertu dutenek badakite, arazo honek aurpegi asko dituela; zeren eta zertaz ari gara: ikaslearen porrotaz, eskolaren porrotaz ala gizartearen porrotaz?

Ikaslearen porrota?

Batzuek psikologiaren eta biologiaren ikuspegitik begiratzen diote eskola-porrotari. Adibidez, Lavallard-en¹ eritziz, ikasteko gaitasuna jaiotzatiko herentziaren baitan dago % 80 an. Hori horrela bada, eskolak ezer gutxi egin dezake naturak erabakitakoa aldatzeko, eta gizartearen eragina ere ezin daiteke arrasto handikoa izan. Argi dago, ikuspegi honetatik ikaslearen porrota azpimarratzen dela. Eskolak egin dezakeen gauza bakarra, sehaskatik dator-kion ikasteko atzerapena egiaztatzea izango da, horretarako dau-den testen bitartez; eta hortik aurrera, gela berezi batean sartu eta ahal den apurra egin.

Gizartearen porrota?

Beste batzuek diote, adimena eta ikasteko gaitasunak ez direla berezkoak, giroaren eraginez osatzen direnak baizik. Hautentzat, eskola-porrota ulertzeko, gurasoen kultura, lanbidea, ohiturak, baloreak, hizkuntza, etab. aztertu behar dira. Azterketa horiek egin ondoren, argi uzten dute, adimen-mailaren eta klase sozialaren mailen artean dagoen lotura estua. Nork frakasatzen du? Klase sozial apalekoak, erantzungo dute.

Ildo honetatik egindako azterketa ugari dago. Guztiek azpimarratzen dute, goi- eta erdimailetako klase sozialek abantaila dutela eskolan, bere etxean jokatzeko dutela. Hauek, txikitandik arnasa hartzen duten bezala, eskolan arrakasta izateko jarrerak hausnartzen ari dira giroaren eraginez: ikasteak etorkizunerako duen garrantzia, ikasteko nekeak geroari begira ekarriko dizkien mesedeak, etab. Klase sozial apalekoentzat, berriz, eskolak eragiten duen kultura guztiz arrotza da, eta horrek eragin zuzena du eskolak eman dezakeenaz itxaropenik eta ametsik ez egiteko (Bourdieu-Passeron², Baudelot-Establet³, Debesse-Mialaret⁴, O. C. D. E.⁵. Beste era batera, baina gauza bera dio Bernstein-ek⁶. Hizkuntz kode landuak eta murriztuak estratu sozialarekin duten zerikusia aztertzen du honek. Ondorioa nabarmena da: estratu erdiko eta garaikoez hizkuntz kode landua erabiltzen dute; estratu behekoek, berriz, hizkuntz kode murriztua, abstrakzioarako egokitzeko ez dena eta hizkuntz espresio mugatua duena. Bide horretatik jarraituz, zenbait soziologok (Bourdieu-Passeron²), Baudelot-Establet³ eskolaren funtzioa analizatzen dute, eskolaren zeregina erdi- eta goi-mailetan kokatzen diren klase sozialek bere pribilegioak mantentzeko instituzioa dela salatuz.

Eskolaren Porrota?

Azken bolada honetan indarberritzen ari da aspaldidanik datorenen beste ikuspegi bat: porrota ez da ikaslearena, eskolarena baino. Ikuspegi hau tradizio luzekoa da, eskolaren erreformaren inguruko mugimendua bezain zaharra (Claparède, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet, etab.). Egun ere gaurkotasuna mantentzen du. Adibidez, Euskal Herriko Unibertsitateko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Teoria eta Historiako Departamentuak, 1987ko urrian antolatu du "Eskolaren frakasoaren inguruko 1. Ihardunaldia"⁷.

Ikuspegi honetatik, ikaslearen porrota, gizarteak baldintzatutik nahi bada, baina azken batean eskolaren beraren porrotaren ondorioa da. Eskolak betetzen dituen funtzioak zaharkiturik geratu dira, iraganean izan zen gizarte bati atxekita daude, ez dute zerikusirik gaurko eta biharko gizartearekin. Gaurko eskola no-raezean dago. Alde batetik, zituen funtzioak kentzen zaizkio. Eskola tradizionalaren ardura zen, eta ez beste inorena, instrukzioa ematea; gaur, berriz, komunikabideek dute eginkizun horren ardura, eskolak adina. Eskolak, bitartean, ezer aldatu ez balitz

bezala, betiko edukinak irakasten jarraitzen du. Bestetik, lehen ez zituen funtzio berriak ezarri zaizkio. Orain arte familiak eta gizarteak betetzen zituzten zenbait funtzio eskolaren eskuetan utzi dira, baina irakasleagoa funtzio berri horiek jasotzeko prestatu gabe, eta Administrazioak eskolak eraberritzeko baliabideak eskaini gabe.

Eskolak, kanpotik eta barrutik, alde guztietatik, astinduak jasotzen ditu. Kanpotik: erakunde internazionalak (O. C. D. E., Unesco) sarritan salatzen dute eskolaren kostoaren eta emaitzen arteko desoreka. Zenbait soziologo marxistak, berriz, gizarte kapitalista hau birsortzeko eskolak betetzen duen eginkinzun zikina salatzen dute (Baudelot-Establet, Bourdieu- Passeron). Beste batzuek eskolarik gabeko gizartea proposatzen dute (Illich⁸). Baina, era berean, eskolak sarritan jasotzen ditu barruko kritika zorrotzak. Adibidez, edukinak ez direla egokitzen ikasleen adimenaren heldutasun-mailara (Shayer-Adey⁹), Escudero¹⁰. Irakasle eta ikasleen arteko harremanetan irakasleak menpekotasuna eragiten du. Irakasleak hizkuntza kultoa inposatzen du (Bernstein⁶). Irakasleak ikasleengan duen uste baikor ala ezezkorraren baitan dago ikaslearen arrakasta ala porrota (Rosenthal-Jakobson). Irakasleak ebaluatzeko eskolan egiten diren azterketa-motak guztiz subjektiboak dira, stressa sortzen dute eta batzuetan suizidiora bultzatzen. Eskola barruko organizazioa desastre bat da, etab. Giro zital horren erdian kokatzen da irakaslea, ez daki egoera triste horren eragilea ala pazientea den, baina, nolana ere, jasaten duen egonezina nabarmena da (Esteve¹¹).

2. Eskola-porrota, adar ugariko arazoa

Eskola-porrotaren iturburu edo sorbideak ugariak dira, eta, arazo honi irtenbidea emateko garaian, sorbide guzti horiek zaindu behar dira; bestela, ate bat ixten ahalegin guztiak egin daitezke, baina gaitza beste ateetatik sartuko bait da.

Félix Calvo-k, Bizkaiko OHOKo eskola-porrota aztertzean¹², bost multzotan sailkatzen dituen hogeitamaika faktore isladatzen ditu:

1. faktorea: hezkuntzaren organizazio estrukturala:
 - Ebaluatzeko eta kalifikatzeko sistemak.

- Edukinen eta heldutasun-mailaren arteko desegokitasuna.
 - Irakaskuntza magistrala.
 - Ikasteko programen inposaketa.
 - Irakaslegoaren mugikortasuna eskola batetik bestera.
 - Zerbitzu psikopedagogikorik eza.
2. faktorea: oinarri sozio-kulturala eta familiaren giroa:
- Familiaren maila sozio-ekonomikoa.
 - Gurasoen kultur maila.
 - Familiaren hizkuntz maila.
 - Gurasoek semeen ikasketei eskaintzen dieten arreta.
 - Ikasteko motibazioa.
 - Gurasoen eta semeen arteko harreman afektiboa.
 - Gurasoek beren semeentzat desio duten ikasketa-maila.
 - Gurasoek eskolari ematen dioten garrantzia.
 - Noten ondorioz gurasoek dituzten jarrerak (sari, zigor,...).
 - Bizilekua: hiria-herria, auzoa-erdigunea.
3. faktorea: haurraren bilakaera pertsonal eta psikologikoa:
- Inteligentzi koefizientea.
 - Sexua.
 - Haurraren heldutasun psikologikoaren maila.
 - Haurraren osasunaren inguruko arazoak: fisikoak, biologikoak, etab.
 - Senar-emazteen arteko arazoak: dibortzioak, etab.
 - Haurrak bere buruarekiko duen uste ona ala txarra.
4. faktorea: gelako harremanak:
- Irakaslegoaren prestakuntza.
 - Ikasleen arteko harremana.
 - Ikasle-irakasleen arteko harremana.
 - Gelako haur-kopurua.
 - Eskolak dituen pedagogi eta material-baliabideak.
5. faktorea: irakaskuntz mota:
- Maila batetik bestera pasatzeko promozio-era.
 - Ikastetxe-mota (estatala, pribatua, ikastola).
 - Hizkuntz eredu elebiduna.
 - Bertakoa ala emigrantea izatea.

Beste autore batzuek beste era bateko sailkapenak egiten dituzte (Avancini¹², Blat Gimeno¹³); baina argi dago, eskola-porrota dimentsio anitzeko arazoa dela.

Faktore guztiek, baina, eragin bera ote dute, ala badira faktore batzuk, besteek baino eragin handiagoa dutenak, eta, horietan oinarrituz, eskola-porrota konpontzeko eratu al daiteke estrategia jakin bat? Ikerketa-mota desberdinak egin dira faktoreen ponderazioa jakiteko asmoz, baina ikertzaileak ez dira ondorio beretara iritsi. Plowden txostena eta Hezkuntz Errendimenduaren Ebaluaziorako Nazioarteko Elkartearen ondorio berdintsuetara iristen dira: maila sozio-ekonomikoa eta familiako giroa dira eraginkorrenak; irakasleen ezaugarriak —adina, sexua, esperientziak— eragin mugatuagoa dute; eta gelako kopuruak, materialeak, gastuak, eskolaren kudeaketak eta estruktura ez dute desberdintasunaren % 5a baino gehiagoren eragina. Coleman txostena ere antzeko ondorioetara iristen da, eskolaz kanpoko faktoreen eragina azpimarratuz.

Hala ere, beti geratzen da zalantza bat ikerketa hauetan. Sarritan gertatzen da, ikerketaren ondorioak hasieratik baldintzatuak egotea. Adibidez, Rodríguez Diéguez-ek¹⁵, Coleman txostenean sartzen diren aldagaien konposizioa analizatzen du: 291 aldagaie-tatik, 5 besterik ez dira didaktikarekin zerikusia dutenak, 56 eskolaren kudeaketarekin eta 230 ikasleen, irakasleen eta eskolaren baldintzapen ekonomiko-sozialarekin zerikusia dutenak. Jakina, era horretara, ondorioak ezin bestelakoak izan.

Klase sozial apalekoek, erdi- eta goimailakoek baino proportzio askoz ere handiagoan frakasatzen dutela eskolan, inolako zalantzarik gabeko errealitatea da. Baina era berean, klase sozialak eskola-porrota ez duela bere osoan esplikatzen ere, egia da. Maila sozialaren eta eskola-porrotaren arteko harremana ez da zuzena: goimailako zenbaitek eskolan frakasatu egiten dute eta maila apalekoek, berriz, arrakasta dute. Jatorri sozialak ez du eskola-porrota zuzenean eragiten, zeharka baizik. Jatorri sozial apalekoak, mugitzen diren giroaren eraginez, eskola-porrota eragiten duten sintoma funtzionalez —hizkuntza mugatua, ikasteko zaletasunik eza, etab.— kutsaturik geratzeko arrisku handiko taldea da. Baina kutsaduraren eragina egiaztatzeko era bakarra, diagnostikoa banaka egitea da. Diagnostikoa egin ondoren, gaitzak harrapatu duela egiaztatzen baldin bada ere, horrek ez du esan nahi eskolan frakasatu behar duenik nahitaez: eskolan ematen zaion tratamendua eta

haurren erantzuna nolakoa izan den ikusi beharko da aurretik. Felix Calvo-k oso ondo laburtzen du arazo hau¹²:

“De todas y de cada una de las variables explicativas del fracaso escolar puede decirse, en definitiva, lo mismo que de la variable origen social: explican parte del fenómeno. Y aunque se unieran todas ellas, también el fracaso escolar mantendría una cierta parcela de especificidad inexplicable. Esto posibilita, aún a riesgo de parecer escasamente científico, que el alumno fracasado o exitoso tiene un algo de «suerte», de «ha salido así», de «qué bien va en los estudios», etc., independientemente de cualquier situación social, psicológica, afectiva y escolar. Este punto tiene su importancia en la medida en que no debe enfocarse el problema del fracaso escolar en términos individuales de probabilidad por poseer una u otra característica, sino más bien al contrario, en términos de notable improbabilidad individual. No se predetermina el fracaso, sino que se fabrica, y en este sentido la posibilidad de recuperación debe ser siempre concebida como ilimitada”.

3. Eskola-porrotaren indikadoreak eta definizioa

Orain arte, eskola-porrotaren ikuspegi desberdinak aztertu ditugu; baina arazoa gertuagotik sakondu nahi bada, eskola-porrota neurtzeko erabiltzen diren indikadoreak aipatu behar dira. Eskola-porrota bera ezin daitekeenez neur, eskola-porrot horren adierazgarri izan daitezkeen indikadore edo seinaleak erabiltzen dira. Ikertzaileak ez daude guztiz ados eskola-porrotaren indikadoreak zein diren esateko garaian, baina gehienak ildo beretik doaz: ikaslearen errendimendua neurtzeko indikadoreak aukeratzen bait dituzte. Bi esparru desberdinetan egindako ikerketa-lanetan erabili diren indikadoreak adieraziko ditut, adibide gisa:

José Blat Gimeno-k¹⁴ eskola-porrotaren nazioarteko ikerketa konparatiboa egiten du, eta ondoko indikadoreok erabiltzen:

1. Lehen ikasketak egiteko garaian, obligaziozko garaian alegia, eskolara ez joatea.
2. Lehen ikasketak amaitu aurretik, eskola uztea.
3. Ikasturte bat nahiz gehiago errepikatzea.

4. Lehen ikasketei dagokien denboraren eta ikasleak ikasketa horiek burutzeko behar izan duen denboraren arteko erlazioa.

Félix Calvo-k¹², Bizkaiko OHOkoko eskola-porrotaren azterketan egiteko, indikadoreak erabiltzen ditu:

1. Eskolara joaten ez direnen indizea.
2. Errepikapenen indizea.
3. Atzerapenen indizea.
4. Ikasturte batetik bestera eskolaz aldatzea.
5. Eskola-Graduatuen eta Eskola-Zertifikatuen indizea.

Eskola-porrotaz hitz egiten denean, horrelako indikadoreak erabiltzen dira. Garrantzi handikoa da, ematen diren zifrak zein indikadoretan oinarritzen diren jakitea, bestela ez bait dakigu zertaz ari garen. Adibidez, Blat Gimeno¹⁴ agertzen dituen datuak sinplifikatuz, taula hau ateratzen da (1980-82 urteetako datuak):

Indikadoreak	Afrika	Hego Amerika	Asia-Ozeania	Europa
1 eta 2	% 37,2	% 18,7	% 31,4	0
3	% 17	% 13	% 6	% 2
4	% 21	% 19	% 7	% 3

Zein da, adibidez, Afrikako eskola-porrota? Aipatzen diren portzentaiak bakarka hartzen badira, esan daiteke, Afrikako eskola-porrota % 37,2koa dela, edo % 17koa, edo % 21koa. Portzentaiak batzen badira, berriz, eta akumulatzen, eskola-porrotaren indizea askoz ere handiagoa izango da. Espaniako Administrazioak hezkuntz sistemaren efikazia analizatzen duenean, hiru eratako indikadoreak erabiltzen ditu batez ere: atzerapenen indizea, Eskola-Graduatuen eta Zertifikatuen indizea eta, batzutan, bi aurreko indizeak elkartuta. Adibidez, 1982. urtean, atzeratuen indizeari Eskola-Zertifikatuena gehituz gero, % 51,31koa zen eskola-porrotaren portzentaiak OHOren bukaeran. Eskola-Zertifikatuen indizea bakarrik kontutan hartuz gero, berriz, % 33,5koa. Bi zifrak dira zein baino zein kezkarriago, baina badago alderik batetik bestera, eta ezin dira erabili zer esan nahi duten argi jakin gabe.

Eskola-porrotaren adierazgarri izan daitezkeen indikadoren ondoan, hona Administrazioaren eta eguneroko praktikaren eragi-

nez indarrean dagoen eskola-porrotaren definizioa: «Ikaslearen egoera hura, zeinetan errendimendua apalegitzat jotzen den, Administrazioak jarritako helburuak bere adineko ikaslagunekin batera lortu ez dituelako».

4. Eskola-porrotaren ohizko definizioaren mugak eta ondorioak

Badirudi eskola-porrota HIESaren antzeko gaitz ezezagun, beldegarri eta lotsagarria dela. Etengabe hitz egiten da gaitz hone-taz, dituen sintomak eta diagnostikoa egiteko erak argitu gabe. Azken batean, aurpegirik gabeko mamu bihurtzen da.

Eskola-porrota zer den erabakitzeke erizpideen arbitrarietatea

Eskola-porrota, lehen esan bezala, Administrazioak eskolari jartzen dizkion helburuak ez lortzea da, edo garaia baino beranduago lortzea. Definizio honen mugak nabarmenak dira, adminis-trazioak eta eskolek erabiltzen dituzten erizpideak edonolakoak bait dira, arbitrarietatez josita bait daude.

Zeintzuk dira Administrazioaren helburuak, eskola-porrota bade-la edo ez dela esateko?

Lurralde batzuetan (Afrikan, adib.), 6 urtetik 14era haur guz-tiak eskolatu ahal izatea da: erizpide kuantitaboa, beraz. Hemen, berriz, Irakaskuntza Ertainetan jarraitzeko, 14 urte arteko ikaske-tak orain arte eta 16 artekoak hemendik aurrera, aprobatzea da. Eskolara joatea balitz eskola-porrotaren indikadorea, ez legoke gurean eskola-porrotik; baina OHOa aprobatzea denez, eskola-porrotaren portzentaia % 30 ingurukoak dira; Administrazioak erabakiko balu, Unibertsitatean sartzeko selektibitate-froga gainditzea dela eskola-porrotaren indikadorea, oraindik handiogo-ak izango lirateke orduan eskola-porrotaren kopuruak. Guzti ho-nen ondorioak argi daude: batetik, zenbat eta helburu zailagoak, orduan eta porrot gehiago; bestetik, eskola-porrotaren indikado-reak ez dira erabatekoak, denbora eta espazio koordinatuen arabe-ra aldakorrek baizik.

Aurreko muga hori onartzeko modukoa da; baina badago arazo sakonago bat: zergatik mugatzen dira eskola-porrotaren indikadoreak ikaslearen errendimendura, errendimendu eskasaren benetako esplikazioa klase sozial apalekoa izatea edo eskolak gaizki funtzionatzea baldin bada?

Nolakoa da eskola-porrota neurtzeko Administrazioak erabiltzen duen erreferentzia, hau da, ikasteko programak?

Eskola-porrota erabakitzeko erreferentzia, Administrazioak markatzen dituen ikasketa-programetako helburuetan agertzen da. Bidezkoa da, beraz, programazioei buruzko aipamen labur bat egitea. Administrazioak berak ondorengo eritziok ematen ditu Programa Berrituei buruz¹⁶: edukin gehiegi dute, ez dago loturarik arlo bakoitzaren barruan eta arlo desberdinen artean, edukinak buruz ikastekoak dira eta ez dute zerikusirik ikaslearen errealitatearekin, edukinak eta metodologia sakabanaturik daude, edukinak ez dira egokitzen ikasleen adimenaren heldutasun-mailara, etab.

Kritika horiek Administrazioak berak egiten baditu, sinestekoak dira; baina zalantzarik balego, ikus zer gertatzen den programa horiek froga objektiboetara itzultzen badira. 1983-84 ikasturtearen haiseran, OHOKo 5. maila gainditu zuten Madrileko eskola publiko eta pribatuetako 800 ikasleei, Erdiko Zikloko helburu minimoak jaso zituzten ala ez jakiteko, froga objektiboak pasa zizkieten. Alde batera utziz publiko-pribatuen arteko diferentziak, programetako helburuak gainditu gabekoen portzentaia hauek izan ziren:

Gizarte-Arloa	% 52,26
Natur Arloa	% 34,65
Gaztelania	% 15,68
Matematika	% 68,67

Beti jarri daiteke zalantzan erabili diren froga objektiboek zein neurritan egiten duten Administrazioak ipinitako helburuen interpretazio zuzena; baina susmo horiek indarra galtzen dute, programak froga objektiboetara itzultzen diren bakoitzean, ondorio berdintsuak jasotzen direla jakitean.

Guzti honen ondorioa argi dago. Irakasleek erabiltzen dituzten gutxi gorabeherako erizpideetan oinarrituta, OHO aprobaten ez

dutenen portzentaia % 30 ingurukoa dela erabaki beharrean, programazioak agintzen duena froga objektiboetara itzultzen saiatuko balira, eskola-porrotaren portzentaia askoz ere handiagoa izango litzateke. Arazoa, orduan, zera da: eskola-porrotaren kopurua % 30 dela esan beharrean, zergatik ez esan % 60koa dela?

Nola erabakitzen da programetako helburuak lortu diren ala ez?

Ez dago inolako eritzi objektiborik: irakasle batek eritzi bat izan dezake, beste batek bestelakoa; ikastetxe batek zabalagoa, aldamenekoak estuagoa. Inork ez daki zer eskatu behar den eta nola neurtu. Programek eskatzen dutena froga objektiboen bitartez neurtuko balitz, gehiengoa frakasatuen taldean sartu beharko litzateke, eta hori jasanezina izango litzateke. Erreferentzia objektiborik ez badago, berriz, frakasatua izatea ala ez, loteria da askotan. Madrilen ikasten baduzu, % 82ri Eskola-Graduatu titulua ematen zaienez, frakasatuen multzoan ez sartzeko aukera handiak dituzu; Barcelonan, berriz, nahiz eta Madril eta Barcelonak giro sozio-ekonomikoa berdintsua izan, % 69k ateratzen dute Eskola-Graduata; Huelvan, % 50ek ateratzen dute Eskola-Graduatu titulua¹⁴. Diferentzia horiek benetakoak al dira? Ez dirudi.

Eskola-porrotaren ondorioak

Haur batentzat, eskola da bere bizitzako lehen froga ofiziala; eragin luzeko froga, gainera: bere bizitza guztirako erabateko arrastoa utz dezakeena, alegia. Egia da, ez dela eskolarena, froga horretan gertatuko denaren ardura osoa. Eskolan sartu aurretik eta bertan dagoen bitartean, batez ere familiaren inguruko harremanen eraginez, haurrak landuak dauzka eta lantzen jarraitzen du bere adimen-maila, nortasuna, jarrerak. Baina, era berean, eskolako esperientzia eragin handikoa da haurren baloreen eraikuntzan eta bere buruaz izango duen uste baikor ala ezezkorrean.

Haur batek, eskolan frakasatzen duenean, bi jarrera har ditzake: bata, frakasatua dela onartzea eta, ondorioz, bere burua gutxitzat, lotsagarritzat hartzea: «Ez dut ezertarako balio, asto bat naiz», «eskolako lagunek burla egiten didate», «gelan zerbait galdetuko ote didaten beldur naiz», «irakasleak ez dit kasurik egiten», etab. Ikaslearengan eragin handia duten pertsonak (guraso, irakasle, eskola-lagunek) etengabe bere irudi txarra isladatzen badiote, azkenean irudi txar hori barneratuko du eta bere burua baliorik

gabekotzat hartuko. Guzti horren ondorioa, ezinaren sentimendua nagusitzea da, bere burua mugatua ikustea eskolako gauzetarako, edo, okerragoa dena, bizitza guztirako.

Beste jarrera, frakasatua denik ez onartzea da, eta, erreakzioz, bere bururaren irudi txarra isladatzen duten eskola eta irakasleerako harremanak moztea. Jarrera hau mesedegarria izan daiteke aurrekoarekin konparatuz, baina gurasoen eta irakasleen eritziak eta baloreak bakoitzak bere eritzi propioez ordezkatzeko nortasuna urteekin lortzen da; eta baldintza horiek ez dira ematen oinarrizko irakaskuntzaren garaian, geroago baizik.

Laburbilduz: eskola-porrotak frakasatua izatearen sentimendua hezurretaraino sartzen badu, ikasketak jarraitzea eragozten badu, langabezian egoteko eta delinkuentzian sartzeko aukerak ugaritzen baditu, orduan eskola-porrota bizitzako porrotaren eragilea dela esan daiteke. Hori horrela balitz norberak hala nahi delako, edo horrela ez izaten ahalegindu ez delako, gaitz-erdi, nahiz eta ikaragarri gogorra izan irteeratik beretik zama astun horrekin hastea. Baina hori horrela bada klase sozial apaleko familian jaiotzeagatik edota edonolako eritziz, arbitrarietatez jositako eritziz, administrazioak eta eskolak hartzen duten erabaki baten ondorioz, orduan, eskola-porrotaren erabilpena ez ote da, azken batean, kompetentzian eta lehiaketa basati batean oinarritutako gure gizartea honek jartzen duen lehen bahea?

Eskola-porrotaren mugak eta ondorioak aztertu ondoren, batez ere azterketa horren ondorioak ezkorrak izan badira, badirudi irteerak eskaini behar direla. Ez da artikulu honen helburua alternatibetan luzatzea, baina, esandakoaren hariari jarraituz, hona hemen irteera batzuen aipamena:

- Eskola-porrotaz hitz egin ordez, eskola-arrakasta lortzeko baldintzez hitz egin.
- Eskola-arrakasta lortzeko baldintzetan, gizartearen, eskolaren eta ikaslearen sektoreetan eragina duten aldagai guztiak kontutan hartu, arrakasta zein porrota ikaslearen esparrura mugatu gabe.
- Ikaslearen arrakastaz hitz egiten denean, guztientzat berdina izan beharrean arrakastaren erreferentzia, bakoitzak bere erreferentzia berezia izatea, dituen ahalmenen arabera.

- Lorpenen ebaluazioa erizpide zehatzen arabera egitea, ez irakasle bakoitzaren gutxi gorabeherako erizpideen arabera.

Eskola-porrotaren kontzeptuaren ordez eskola-arrakastarena erabiltzeak ez ditu, jakina, arazo guztiak konpontzen. Hori errazegia litzateke. Beti egongo dira eskolarako erraztasun eta gogo gehiago ala gutxiago dutenak. Gero ere, eskola bukatu ondoren, gizarteak jarraituko du, era batera nahiz bestera, selekzioa egiten. Baina arazo baten aurrean hartzen den jarrerak badu eraginik arazo hori konpontzeko, eta ez dago, zerbait konpondu nahi denean, jarrera legezkorra baino okerragorik. Benetan, ez dut uste ezer galduko litzatekeenik, «eskola-porrota» hitza hiztegietatik ezabatuko bagenu.

X. G.

- 1 LAVALLARD, J.L.: "Controversias sobre los tests de inteligencia", in: *Boletín del Centro de Documentación*, Julio 1976, n.º 58.
- 2 BOURDIEU, P. - PASSERON, J.C.: *La reproducción*, Edit. Laia, Barcelona, 1977.
- 3 BAUDELLOT, Ch. - ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Edicusa, 1972.
- 4 DEBESSE, M. - MIALARET, G.: *Aspectos sociales de la educación. Tomo II*, Oikos-Tau, Barcelona, 1976.
- 5 O.C.D.E.: *Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement*, París, 1973.
- 6 WEBER, E.: *Estilos de educación*, Edit. Auder, Barcelona, 1976.
- 7 ETXEBERRIA, F. eta beste: *El fracaso de la escuela*, Erein, Donostia, 1987.
- 8 ILLICH, I. eta beste: *Un mundo sin escuelas*, Edit. Nueva imagen, México, 1973.
- 9 SHAYER, M. - ADEY, Ph.: *La Ciencia de enseñar Ciencias*, Edit. Narcea, Madrid, 1984.
- 10 ESCUDERO, T.: "Selectividad y rendimiento académico de los universitarios". ICE, Universidad de Zaragoza, IX Plan, 1979.
- 11 ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*, Edit. Narcea, Madrid, 1984.
- 12 CALVO, F.: *El fracaso escolar en la E.G.B.* (Plazaratu gabea).
- 13 AVANCINI, G.: *El fracaso escolar*, Edit. Herder, Barcelona, 1969.
- 14 BLAT GIMENO, J.: "El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo". O.I.E., Unesco, 1984.
- 15 RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: "Valoración de los textos de EGB y obtención de normas para su elaboración". ICE, Univ. de Salamanca, XII plan, 1982.
- 16 *Vida escolar*, 229-230. alea, 1984.

¿QUE ES EL FRACASO ESCOLAR?**QU'EST-CE QUE L'ÉCHEC SCOLAIRE?**

El concepto de «fracaso escolar» está teniendo un empleo tan profuso como mal definido. Según las perspectivas desde las que se aborde el tema, éste puede acabar significando el fracaso de la institución escolar (de sus programas y exigencias), del alumno, o del medio social en general. Para tratar de hacer luz sobre este complejo fenómeno se han elaborado diversas tablas de los variables factores que parecen intervenir en el mismo. Sin embargo, ni su ponderación, ni siquiera la determinación de los indicadores que pudieran servir de base para una clarificación del concepto, son considerados satisfactorios. El concepto meramente administrativo de fracaso escolar debe ser juzgado especialmente arbitrario. La gravedad del problema bien merece que sea abordado desde perspectivas positivas (el concepto de «fracaso escolar» es un concepto negativo que ya de entrada nos sitúa en una perspectiva incorrecta), en vistas de una solución, no sólo de un análisis.

L'utilisation que l'on fait du concept d'échec scolaire est aussi profuse que mal définie. Selon les perspectives à partir desquelles le thème est abordé, ceci peut signifier l'échec de l'institution scolaire (de ses programmes et de ses exigences), de l'élève ou du milieu social en général. Afin d'élucider ce phénomène complexe, on a élaboré divers tableaux des facteurs variables qui semblent s'y rapporter. Cependant, ni sa pondération ni même la détermination des indicateurs pouvant servir de base à un éclaircissement du concept, sont considérés comme satisfaisants. Le concept purement administratif de l'échec scolaire doit être jugé spécialement arbitraire. La gravité du problème exige que l'on l'aborde à partir de perspectives positives (le concept d'échec scolaire est un concept négatif qui, d'emblée, nous situe dans une perspective incorrecte) en vue, non seulement, de faire une analyse mais d'obtenir une solution.