

Experiencias Educativas

Los Programas de Garantía Social: ¿producto de un fracaso? Repensar mi docencia

José Ojeda Díaz

Maestro de P.G.S./Profesor Asociado de la Universidad de Cádiz

Los Programas de Garantía Social son espacios de exclusión creados por el propio Sistema Educativo para amortiguar la segregación de determinados alumnos a los que no les ofrecieron en su momento respuestas pedagógicas y oportunidades adecuadas a sus necesidades. Desde las instituciones educativas se ha olvidado el aspecto ético de la función docente y la práctica pedagógica, sin plantearse las graves consecuencias de cada intervención; las escuelas cada vez más centradas en las leyes de mercado (la productividad y la eficiencia) evalúan a los alumnos desde el dominio de los contenidos y dejan en un segundo plano las necesidades personales de los chavales, especialmente las de aquellos que se encuentran en unos contextos más desfavorecidos. El autor reflexiona sobre estas cuestiones desde su práctica cotidiana, analizando el actual sistema neoliberal y el papel que las instituciones educativas están desempeñando.

Cuando al comenzar el curso me sitúo ante un nuevo grupo de alumnos y alumnas espero percibir lo que me pueden estar pidiendo como maestro; esto ha sido mi interés y preocupación. Conocer sus demandas y necesidades, es para mí, un referente clave para pensar sobre la programación del trabajo para el curso. Si esta información ha sido importante a lo largo de mi vida como docente, la mayor parte de ella como maestro de apoyo a la integración, aún lo es más desde que trabajo en los Programas de Garantía Social (P.G.S.) (curso 96/97), lo que hace crecer y dar cuerpo a esta necesidad.

Ni que decir tiene que no me refiero a una percepción intuitiva (que también tiene valor, sobre todo, a medida que la experiencia docente va madurando); me refiero a la unión de una evaluación de las competencias de los alumnos y alumnas, a un análisis de las condiciones en las que hasta ahora se han dado los procesos de aprendizaje que se han dirigido a ellos y a ellas, a las respuestas que desde los distintos centros de procedencia se les han dado (no se debe olvidar que estos grupos están formados por alumnos y alumnas de diversos centros de una misma localidad), a sus características e intereses personales, a sus condiciones familiares, etc. Y por supuesto, a la reflexión que sobre mi docencia con estos grupos he podido realizar en los seis últimos cursos.

He de decir que desde el primer momento en que me encuentro con un grupo de alumnos y alumnas e incluso antes (los que provienen de mi centro son detectados al final del curso anterior en el que son escolarizados y en esta

detección suelo participar o, al menos, intento estar informado del proceso), no descanso hasta que no logro que el grupo sea mío y yo del grupo, es decir, saber qué quiero y necesito yo de ellos y de ellas, y qué quieren y necesitan de mí. Es seguir insistiendo hasta que formamos una unidad. Cuando esto ocurre es cuando me siento autorizado para desarrollar un trabajo más académico.

Todo cuanto vengo señalando es mi manera de resistir ante las consecuencias que se derivan de la valoración y del tratamiento que han recibido, o no recibido siquiera, la mayor parte de este alumnado. Es mi manera de resistir ante una sociedad neoliberal que está logrando introducir en la escuela modelos que responden a un sistema de mercado, valorando a nuestros alumnos y alumnas como otros "objetos" más de mercado; evaluándolos desde el dominio de los contenidos que favorecen a un sistema donde pasa a un segundo plano lo personal, lo humano, la procedencia, las necesidades...; en definitiva lo que cuenta es la productividad, esto es, ser o no ser productivo para el sistema.

Los principios más progresistas de la Reforma Educativa de 1990 (LOGSE) han sido obviados o manipulados por nuestro sistema social, e incluso, cómo no, por nuestro sistema educativo. Esto ha traído consigo una oleada de conservadurismo que la actual reforma Educativa (LOCE), ha sabido recoger, apoyándose en la necesidad de una educación más tradicionalista, más de calidad, entendiendo por ésta lo que es rentable en términos de mercado. La calidad, vista desde esta perspectiva puede conducir a la marginación de un sector de la población, entre el que se encuentra el alumnado de los P.G.S.

Entre los principios de la LOGSE, el de atención a la diversidad ha sido utilizado, aceptado y justificado por la Administración y por parte de la comunidad educativa como medio para que, de manera encubierta, se puedan homogeneizar las aulas, se pueda seguir excluyendo al alumnado "que no sirve", al que no da el producto educativo previsto, dirigiéndolo hacia emplazamientos educativos restrictivos, o marginándolo a la no atención educativa que necesitan y que merecen como ciudadanos.

Si contra la pretensión de una educación selectiva, clasista y homogeneizadora, la resistencia de los educadores se traducían en innovación y lucha por una educación para la vida, desde los contextos, valorando las diferencias como formas de enriquecernos... contra la educación que promulga la LOGSE, la resistencia ha sido el conservadurismo, potenciando el inmovilismo en la atención educativa, la implementación de programas cerrados, la repetición de políticas educativas desfasadas, la no adaptación a los tiempos y necesidades actuales; en resumidas cuentas, la defensa de la transmisión de una educación mercantilista que hoy perfectamente asume la Ley de Calidad en la Educación (LOCE).

Las formas modernas de opresión que está utilizando el sistema neoliberal en el que nos movemos, excluyendo y marginando del mismo a los sujetos que no son productivos, son trasladadas al sistema educativo; un sistema que cada vez responde menos a las diferencias, en las condiciones más óptimas que éstas requieren. La educación se manifiesta así en un medio de medición y selección para darle al sistema social neoliberal el producto que exige para su buena marcha; una elección que se traduce en datos de fracaso, que por supuesto, nunca será atribuido al sistema educativo, a los centros educativos, a los procesos de enseñanza que desarrollamos, sino únicamente al fracaso del alumnado.

Opresión que se puede traducir en la exclusión, en la discriminación de los alumnos y alumnas que no siguen las pautas marcadas, derivándolos, cuanto antes mejor, a una escolarización más restrictiva.

Y, ¿será casual que casi siempre los que no siguen dichas pautas, a los que no le son válidos los esquemas educativos tradicionales, los que no encuentran respuestas a sus necesidades en el aula ordinaria, ... coinciden con los que viven en núcleos familiares marginales, también excluidos socialmente? Las medidas de atención se deben prestar al alumnado a lo largo de toda su escolaridad y en los emplazamientos más ordinarios posibles, dándoles una respuesta no sólo para que sean capaces de conseguir los objetivos conceptuales exigidos, sino para que consigan un desarrollo global como personas y una respuesta clara y contundente a todas las necesidades que presentan.

Precisamente porque quienes se escolarizan en los P.G.S. provienen de situaciones de exclusión social, familiar y escolar, es importante articular una respuesta educativa en la que se sientan importantes y respetados, protagonistas de los procesos que se pongan en marcha para su atención.

En este sentido, se hace necesario que por parte del profesorado se establezca en todo momento una evaluación continua que favorezca constantemente el reajuste del trabajo a desarrollar, pero no analizando sólo el grupo sino además teniendo presente en todo momento de qué manera favorecen o dificultan los contextos el desarrollo del grupo y de cada persona que lo forma. Evaluación que analizará las respuestas que se están dando desde el contexto escolar, desde el contexto familiar y desde el social. Estos grupos de alumnos y alumnas no son "islas" ni en los centros ni en la sociedad, es más, no tendría sentido que si entre los objetivos de estos programas se encuentra la formación para el trabajo y el desarrollo personal para que se puedan enfrentar a la vida, no tuviésemos en cuenta cómo responde ésta a su formación.

"...los programas de garantía de Iniciación Profesional se orientarán a la consecución de los siguientes objetivos:

a. Adquirir capacidades que faciliten la incorporación de los alumnos y las alumnas al mundo laboral y, en su caso, permitir su incorporación a los ciclos formativos de grado medio de Formación profesional Específica, mediante la correspondiente Prueba de Acceso.

b. Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores/as y ciudadanos/as responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural." (CEJA, Orden de 1 de abril 2002).

Como ya comenté, el encuentro con cada grupo y la reflexión sobre la información inicial, así como la que realizo en y durante todo el proceso, son las que orientan constantemente los procesos de enseñanza/aprendizaje y la intervención en todos los ámbitos de los adolescentes con los que trabajo. En cambio, mis años de experiencia me permiten afirmar que se dan unas características que van a ser singulares en cada individuo pero también, y a la vez, se repiten en todos los adolescentes que acuden a estos programas. Estas constantes me han permitido ir madurando en algunos principios y estrategias que hoy día son para mí los pilares de mi intervención educativa.

Entre los principios básicamente destacaría los dos siguientes:

-Es una cuestión de justicia curricular y social.

-Cada sujeto es singular y aprende según su individualidad y sus condiciones familiares, sociales y escolares.

Entre las estrategias destacaría la necesidad de:

-Tratarlos como iguales.

-Hacerlos partícipes de su aprendizaje.

-Fomentar el aprendizaje significativo.

-Volver a la globalización y la interdisciplinariedad.

-Partir de su nivel de competencias.

-Flexibilizar la organización del aula.

LOS PRINCIPIOS

Cuestión de justicia curricular y social

Retomando el concepto de justicia curricular de Gimeno Sacristán (2001), éste debe responder al alumnado que se escolariza en los Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional, es decir, este alumnado tiene derecho a ser atendido en los centros educativos, debe recibir la formación que se merece. No se debe pretender excluirlo del sistema educativo sino que dentro de éste debe tener una respuesta educativa tan digna como la de cualquier otro alumnado. Justicia curricular que exige que si en algo debe de ser distinta su formación, lo será en la organización, en los recursos, en las respuestas que se les dé para que su desarrollo global sea una realidad. Esta justicia curricular debe además ser social porque la primera debe tener continuidad en la vida de la persona cuando ésta se incorpora a la sociedad como sujeto con unos derechos sociales y por tanto, laborales para los que se supone que han sido formados.

La escuela no puede contribuir con la exclusión y la marginación a crear una sociedad más injusta de lo que ya es.

Singularidad e individualidad de cada alumno y alumna

Si en algún caso es importante tener en cuenta la individualidad de cada sujeto, en éste cobra una mayor relevancia ya que los niveles de competencias curriculares que nos encontramos evidencian una serie de dificultades de aprendizaje a las que se puede asociar una historia de fracaso escolar, de absentismo escolar, de familia desestructurada, de falta de autoestima, de problemas de disciplina, de bajas expectativas de los adultos hacia ellos, de desinterés de la familia por la escolarización,... de inadaptación en general por uno u otros motivos. Singularidad que exige no sólo una intervención curricular sino también personal y muchas veces social.

LAS ESTRATEGIAS

Tratarlos como iguales

Cuando te encuentras con este alumnado percibes una desconfianza, un desprecio, cierta agresividad y un intento de defenderse del profesorado. Estas actitudes, a mi entender, vienen dadas porque nos ven como personas distantes que a lo largo de muchos años hemos podido hacer evidentes sus "miserias". Hemos sido las personas que les hemos hecho sentir que no sabían hacer nada o casi nada (entiéndase académicamente), hemos sido las personas que con nuestras notas y con nuestros comentarios hemos certificado

su incapacidad, los que les hemos gritado y expulsado, los que les hemos obligado a permanecer en un espacio, el centro escolar, que para ellos no significa nada, que está a “años luz” de sus intereses y motivaciones. Y además, hemos dejado siempre clara nuestra superioridad sobre ellos y ellas en todos los sentidos.

Cuando se da un acercamiento a este alumnado, se les trata de tú a tú, se les escucha, se les valora como personas, hay una rápida respuesta al reclamo. Uno de los medios más importantes para poder reiniciar el trabajo que hace tanto tiempo abandonaron es darles confianza, creando un clima de amistad y de respeto entre todos incluyendo al profesorado como miembros integrantes del grupo. Al acercamos a sus problemas y ayudándoles, comienza a darse un cambio radical en sus actitudes personales y en sus actitudes hacia la escuela. Es cierto que los primeros meses en el trabajo son muy duros porque nos ven como intrusos en sus vidas, porque esperan de nosotros la misma respuesta que han obtenido a lo largo de toda su escolaridad, pero también es cierto que es fácil demostrarles que no es así.

El respeto, la afectividad, la cercanía humana y la demostración de que estamos “en el mismo barco”, permite que no se pierda nuestra autoridad, bien entendida como educadores, sin que el alumnado se sienta agredido.

Hacerlos partícipes de su aprendizaje

Creado el clima de confianza es fácil que decidan en cada momento qué les gustaría hacer, si bien, se deben haber prefijado de antemano las líneas generales del proceso de enseñanza/aprendizaje, respetando todo aquello que sabemos que es fundamental para sus expectativas académicas y profesionales. Son ellos los que muchas veces te hacen propuestas del tipo de trabajo que quieren desarrollar en clase. Son capaces sin ningún tipo de vergüenza de pedir que se les enseñe a cada uno de ellos particularmente algún contenido que no dominan, que saben que les impide continuar su aprendizaje. No les importa reconocer públicamente que no saben hacer algo cuando saben que son valorados por lo que saben. Es evidente que esta situación se da cuando ha pasado un tiempo y se identifican con todo el grupo, del que formamos parte el profesorado, como decíamos en el apartado anterior.

Aprendizaje significativo

Si importante es que acepten lo que van a aprender y que hagan propuestas de qué y cómo lo van a hacer, también lo es el que éste sea significativo para ellos, es decir, responda a sus intereses y sus motivaciones. En el momento que redescubren que lo que aprenden tiene utilidad en sus vidas y que son capaces de responder a las exigencias que se les están haciendo, se comienza a dar un cambio radical en su manera de estar en el proceso de enseñanza/aprendizaje y de estar físicamente en el centro escolar. A la vez, la cercanía de lo que aprenden les da muchas posibilidades de respuesta, lo que unido al reconocimiento de sus capacidades para poder responder lleva consigo una recuperación de la autoestima que hacía mucho tiempo tenían perdida.

Volver a la globalización y la interdisciplinariedad

Me gustaría resaltar, uniéndolo al apartado anterior, que partir de sus intereses nos invita a globalizar la enseñanza o a hacerla más interdisciplinar

para que todo el aprendizaje esté en función de lo que es importante para ellos y ellas, y con lo que recuperamos estrategias metodológicas que son propias de la Educación Primaria. Y es que en lugar de mantener las tendencias actuales de organizar la Educación Primaria como se hace en Secundaria (especialistas, etc), lo que le hace perder a ésta su identidad, quedando como una etapa imitadora que se pone al servicio de la Educación Secundaria. Tendría que ocurrir todo lo contrario, que recuperásemos para la Educación Secundaria las estrategias de la Educación Primaria.

“La educación primaria está diseñada para tener una identidad propia, sin carácter terminal, y como una etapa idónea para la aplicación de una perspectiva globalizadora, que rompe la separación del conocimiento en disciplinas, con un currículo comprensivo que hace posible el tratamiento de la diversidad de manera integradora y compensadora de las desigualdades, con grandes posibilidades de trabajo en equipo, de abrirse al entorno...” (Roger, entrevistado por Carbonell, 1999).

Partir de su nivel de competencias

De la misma manera que el aprendizaje debe ser significativo, debemos tener en cuenta el nivel de competencias del alumnado y partir de ahí. La mayoría llevan años en la escuela oyendo hablar a una profesora o a un profesor de algo que no sólo no les interesa sino que además no entienden. A mis compañeros y compañeras de profesión, a mis alumnos y alumnas de la Facultad, que son adultos, los interpelo a veces preguntándoles cómo se sentirían y actuarían si estuviesen al menos seis horas al día en un espacio cerrado, callados, quietos y sentados, ante un profesor que el único medio que utiliza es una tiza y una pizarra y que en todo momento está hablando en alemán, con la premisa de que ninguno supiera alemán. Así es como se han encontrado en su aula la mayor parte del alumnado con que trabajo en los Programas de Garantía Social.

A este alumnado en cuanto se empieza a trabajar con él desde su nivel, se le demuestra que lo que estamos trabajando lo pueden realizar y que además le es válido, respondiendo de manera positiva y participando en todo lo que se le propone. Además, una vez superadas las “lagunas” fundamentales se siente capaz de experimentar un avance que podría decirse que es meteórico.

Flexibilizar la organización del aula

Basándome en mi historia docente, puedo decir que, lo más importante desde el principio, es romper con los esquemas habituales de escuela que el alumnado trae consigo y que tanta acritud le provoca hacia la misma. Desde el primer instante hay que transmitirles que la forma de estar y de trabajar en el Programa de Garantía Social no tiene nada que ver con su experiencia escolar anterior. Los horarios deben ser flexibles; no distribuir las áreas en horarios fijos sino que se trabaje de manera globalizada pudiéndose interrumpir una tarea cuando una parte del grupo lo crea conveniente. Se les debe presentar trabajo para un tiempo determinado que responda a distintos contenidos y áreas, de manera que se lo vayan organizando como más les apetezca. Pueden hablar en clase mientras realizan su trabajo. Salir de clase cuando lo crean necesario siempre que no se interrumpa un trabajo, que se sienten donde quieran y con quien quieran (si quieren estar sentados). Que tengan la necesidad y la libertad de proponer actividades para que sean llevadas a cabo por todo el grupo... En resumidas cuentas, poner los medios para que

desarrollen la potencialidad de sus capacidades y darles cauce de manera efectiva a la cantidad de energía que tienen acumulada, incluso, aquella que muestran en contra del sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

CARBONELL SEBARROJA, JAUME (1999): "Julio Rogero, maestro. El placer de educar". *Cuadernos de Pedagogía*, (nº 285), 8-14.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.

JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia (2002): *Orden de 1 de abril de 2002 por la que se regulan los programas de Garantía Social*.