



ALGUNOS FACTORES SOCIALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

T. RODRIGUEZ NEIRA
Jefe de la División de Formación del
Profesorado del ICE de Oviedo

«Es todo tan inútil, pensó, y deliberadamente dejó caer una anchoa duramente disputada a una vieja y hambrienta gaviota que le perseguía. Podría estar empleando todo este tiempo en aprender a volar. ¡Hay tanto que aprender!»

Ricard Bach.—JUAN SALVADOR GAVIOTA,
Barcelona, C. L., 1977, p. 17.

¡Hay tanto que aprender! Este era el grito de Juan Salvador Gaviota, el fantástico y deslumbrante personaje creado por Richard Bach. Porque aprender significaba para él libertad, perfección, dominio y poder. Aprender es traspasar milímetro a milímetro los límites de nuestra propia condición. Aprender es volar hacia el infinito.

Pero todos los dedicados a la enseñanza, todos los profesores de los distintos niveles, se han lamentado y se lamentan de que sus alumnos no quieren aprender. Cuando descendemos a la realidad concreta de nuestras aulas

nos encontramos con el tedio, el cansancio, el aburrimiento, la desgana y el desinterés. El ideal ha desaparecido. No existe ningún Juan Salvador Gaviota... Y aprender se ha convertido en una necesidad. Aprender las cosas que se enseñan en las aulas parece que ha pasado a ser una pérdida de tiempo y un reduccionismo.

¿Qué ocurre en la educación?

¿Cómo ha sido posible esta destrucción de la tarea más apremiante y necesaria de la humanidad?

¿Qué sucede en los Centros de enseñanza?

LAS RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, han analizado los hechos, han estudiado las situaciones y han elaborado sus alternativas. Las soluciones oscilan de extremo a extremo.

ILLICH, GOODMAN, FORCADE, CIRIGLIANO, REIMER (me limito a mencionar las propuestas de más bulto y mayor circulación), piensan que el saber no puede institucionalizarse. La escuela ha muerto. No funciona. La enseñanza burocratizada, reglada, se autocontradice. Hay que eliminarla (1).

Las experiencias de NEIL en Summerhill caminan en el sentido de la no directividad. El aparato coercitivo que rodea la institución escolar es el causante del deterioro educativo. Su función es reducir y someter al individuo. Es preciso, por tanto, crear una atmósfera de espontaneidad y libertad (2).

(1) Estas notas tienen un carácter puramente indicativo. No pretenden servir de reseña bibliográfica.

ILLICH, I.—*La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1971.

GOODMAN, P.—*La deseducación obligatoria*, Barcelona, Fontanella, 1973.

REIMER, E.—*La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral, 1973...

(2) POPENOE, J.—SUMMERHILL.—*Una experiencia pedagógica revolucionaria*, Barcelona, Laia, 1973.

ACKERMAN, N. W. y otros.—*Summerhill: pro y contra*, México, F. C. E., 1971.

Los análisis psicoterapéuticos de ROGERS llegan a parecida conclusión. Lo único significativo para la persona es lo que por sí misma descubre e incorpora. El aprendizaje humano no se puede imponer (3).

La tentativa de introducir el trabajo manual, la actividad física y otras formas participativas son un conjunto de nuevos métodos propuestos para transformar el sistema escolar. La tradición es larga en este sentido. Desde Marx hasta nuestros días se ha ido configurando un cambio cualitativo de la enseñanza. La «escuela activa», en sus múltiples variantes, se ofrece como el resultado de múltiples experiencias y tentativas. En ella se pueden incluir las ocupaciones concretas y «socialmente útiles» de PISTRÁK (4), el «aprender haciendo» de DEWEY (5), el «juego-trabajo» de FREINET (6) y toda la gama de programas dinámicos que, desde distintas tendencias, han saltado al campo educativo. Las diferencias entre estas propuestas son muchas. Pero, pese a la pluralidad inevitable, existe en todas ellas un factor común: El intento de unir la escuela al mundo concreto en que vive el alumno, es decir, al mundo del trabajo, o al mundo de la experiencia, o al mundo de la expresividad, de la creatividad, de la actividad como formas integradoras de la personalidad...

Otros resultados que proceden de distintas fuentes podrían mencionarse: SKINNER, MOUNIER, etc. Pero hay uno de especial relevancia. Me refiero al planteamiento directamente sociológico.

La cuestión comenzó con el radicalismo propio de todos los descubrimientos. Parece que cuando el hombre alcanza alguna novedad propende inmediatamente a convertirla en absoluto. Y esto ocurre especialmente en el campo pedagógico. La hipérbole y la grandilocuencia parecen haberse apoderado de la pedagogía.

Al surgir el fenómeno social, al hacer su aparición las multitudes, la concentración de seres humanos en un reducido espacio físico, todas las teorías y

concepciones sobre el individuo, la persona, la singularidad del hombre, comenzaron a ponerse en tela de juicio. FEUERBACH totalizó el fenómeno: «El individuo en sí no tiene la esencia de lo humano ni en sí como ser moral ni en sí como ser pensante. La esencia del hombre se halla contenida en la colectividad, en la unión del hombre con los hombres.»

El error de FEUERBACH se produce por la extensión desmesurada de la realidad social. Sin embargo, a partir de ahí ya no se puede prescindir de esta dimensión. Sociedad e individuo son dos aspectos inseparables del ser humano. Constituyen los momentos dialécticos del desarrollo personal. Por eso la sociología significa un elemento imprescindible en cualquier estudio integrador del hombre en cualquier intento de reforma pedagógica. «Nuestros padres y abuelos, escribió MANNHEIM, pudieron pasarse sin teorías sociológicas porque la interdependencia entre las instituciones y las actividades humanas de una villa o pequeña comunidad era demasiado obvia y cualquiera la podía ver. En la época de nuestros antepasados la sociología era en su conjunto un fragmento del sentido común; pero el desarrollo inmenso de la sociedad industrial, la actuación invisible de sus fuerzas, han hecho de la sociedad algo mucho más enigmático para el individuo actual. Aún la más cuidadosa observación de la circunstancia inmediata es incapaz de revelar a la inteligencia no formada lo que ocurre bajo la superficie, de qué manera se acumulan los efectos y reaccionan unos sobre otros» (7).

(3) ROGERS, C. R.—*My Philosophy of Interpersonal relationships and How it Grew*, en *J. Humanistic Psychology*, Vol. 13, N.º 2, 1973.

(4) PISTRÁK.—*Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1974.

(5) DEWEY, J.—*Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.

(6) FREINET, C.—*La educación por el trabajo*, México, F. C. E., 1971.

(7) MANNHEIM, K.—*Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, F. C. E., 4ª reim., 1975, p. 82.

Ninguna reforma educativa podrá ser llevada a cabo sin tener en cuenta la situación social de que partimos, sus fuerzas y estructuras, y el tipo de sociedad a que aspiramos. Porque la sociedad concreta en que vivimos es una parte de nuestra propia realidad. Nos constituye. La institución escolar misma es una forma social, con sus peculiaridades y determinantes relacionales, dentro de la sociedad general. Por lo tanto, no sólo se ha de tener en cuenta el marco de la colectividad, con sus componentes energéticos, sino la escuela como una forma específica de convivencia. Pues en la escuela se configura un sistema de interacción que la diferencia del resto de los agrupamientos. Allí se encuentran los alumnos con unas condiciones de vida, una organización, un horario, unos programas, unas actividades distintas de las que ejercen en el resto de sus ocupaciones. Y esto impone un ritmo, un comportamiento que el individuo acoge o rechaza, acepta o critica. Se establecen unas relaciones que repercutirán inevitablemente en la vida posterior de las personas.

Concebidos los centros escolares desde este punto de vista adquieren un significado nuevo y una más amplia repercusión. No son únicamente lugares académicos donde se imparten conocimientos más o menos amplios, donde se aprenden teorías y datos científicos más o menos importantes. Son formas de vida y de existencia. Enseñar y aprender son actividades primordiales, pero no exclusivas. Se realizan en una red de sentimientos, de afectos, de amistades y enemistades, de éxitos y fracasos, de luchas, de esfuerzos o inhibiciones. En este sentido nada de cuanto acontece en la escuela es insignificante y trivial. «La misma organización del espacio, dentro ya del aula, puede determinar las relaciones que se establezcan entre los compañeros de curso escolar. En clases en las que los alumnos estaban ordenados por orden alfabético y con puesto fijo para todo el curso, se nos puso de manifiesto una circunstancia curiosa: los

lazos sociométricos que podían observarse en las sociomatrices guardaban una cierta relación con la distribución de los alumnos en el espacio del aula. Al estar las mesas de clase fijas y al ocupar un alumno un puesto fijo en la clase (las clases eran de bachillerato), los lazos de amistad se establecen entre los alumnos más próximos, mientras los rechazos se localizaban, frecuentemente, en los compañeros más alejados del lugar que cada cual ocupaba. Extraña circunstancia para atribuírsela al azar. La letra por la que comenzaba el primer apellido de los alumnos decidía las relaciones afectivas de los miembros de la clase; el orden alfabético decidió la distribución geográfica, y la geografía determinaba los lazos de conexión personal» (8).

Las mil circunstancias que rodean la vida escolar repercuten de una manera u otra en las personas, en su desarrollo, en su actitud, en sus funciones, en el rendimiento académico y en cada uno de sus actos. «Todo lo que enseñamos, y, más aún, la *forma como enseñamos*, tienen un determinado efecto en la formación del carácter, mientras que antes creíamos que los misterios de esa formación se resolvían por el juego o por el *boarding school system*. Sabemos hoy que el tipo de juego que se ofrezca y los detalles íntimos de la organización de la escuela son mucho más importantes que los títulos que demos a esos sistemas escolares. La organización social de la escuela, el tipo de los «papeles» sociales en que se pueda participar, el predominio de la competencia o de la cooperación, y la existencia de una mayor oportunidad para el trabajo en equipo más que para la tarea solitaria, todas son cosas que contribuyen al tipo de hombre que habrá de formarse en semejantes situaciones» (9).

(8) SACRISTÁN, J. G.—*Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid, Servicio de publicaciones del MEC, 1976, p. 72. En esta obra se desarrollan ampliamente los problemas aquí tratados.

(9) MANNHEIM, K.—*Id.*, p. 80. Vid. *Introducción a la sociología de la educación*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1966, p. 205 y ss.

En el terreno concreto del aprendizaje, la inteligencia es sólo una de las múltiples variables. Influyen el resto de las facultades y cualidades psíquicas del sujeto. Influye también el entorno cultural, político, social, las relaciones interpersonales y el sistema inmediato de convivencia en el que el individuo se mueve (10). Algunos de estos factores han sido ampliamente analizados: El factor económico, la situación de clase, el lenguaje, la constitución de los grupos, etc. Pero hay muchos aspectos que todavía no han llegado a los profesores ni al montaje general del proceso educativo. La rutina y la incapacidad para las modificaciones más leves tienen allí, con frecuencia, los máximos privilegios y un arraigo total. De esta manera muchas cosas continúan funcionando entre la frustración y el desencanto. Modelos, estereotipos, esquemas y prejuicios se esgrimen a diestro y siniestro sin ninguna crítica y consideración. Los posibles cambios topan con resistencias sutiles. Por eso estos mismos cambios se presentan casi siempre en forma esperpéntica, grotesca. Y el remedio se hace peor que la enfermedad.

EXPECTATIVAS

Entre las formas enraizadas, que envuelven gran parte del comportamiento escolar, se encuentra el conjunto de expectativas que utiliza el profesorado en general. Constituyen una especie de malla camuflada que atrapa y detiene los proyectos incipientes de miles de estudiantes. Muchas veces no llegan a expresarse, a formularse con claridad, pero tejen constantemente los cauces de realización personal. Están implícitas en los gestos utilizados, en el tono de voz, en las actitudes y referencias, en casi todos los actos destinados a la comunicación y a las relaciones de convivencia.

El término expectativa procede, etimológicamente, de «spectatum». Se refiere, en el uso semántico definido, a «cualquier esperanza de conseguir en adelante una cosa, si se depara la

oportunidad que se desea». Las expectativas son el instrumento con que se tantea el futuro. Con ellas anticipamos los logros y resultados posibles según las circunstancias que se nos ofrezcan. Representan, desde el punto de vista subjetivo, el caudal vital de cada individuo. Y dependen de las experiencias pretéritas, de las propias cualidades, del papel social que nos asignamos, o nos asignan, y de la imagen que de nosotros mismos nos formamos. En cada uno de estos entramados tienen un peso específico las personas con las que convivimos (11).

Al margen o a la par de las expectativas personales funcionan, clamorosamente unas veces, con sigilo otras, las expectativas que los demás mantienen sobre nosotros. Estas expectativas delimitan el tipo de comportamiento, la conducta que de cada uno se espera. Anticipan la respuesta antes de que el individuo conteste.

¿Qué se puede esperar de ti?, dice en ocasiones el profesor al alumno, el padre al hijo, cuando se producen determinados actos. Siendo como eres necesariamente tienes que comportarte como te comportas. Y necesariamente te seguirás comportando así.

¡Ya me lo imaginaba yo!, se exclama otras veces. Nada bueno puede proceder de ti. La alabanza o la condena, la aceptación o el rechazo acompañan a los actos más insignificantes según procedan de un individuo u otro, según se ajusten o no a parámetros muy determinados de conducta.

Con todo ello se van urdiendo esos hilos que tiran de nuestras vidas hacia andanzas destructivas o productivas, hacia logros positivos o hacia caídas irreparables. Estos resortes desbordan los límites asignados a la clase social, al nivel socioeconómico y al papel de los distintos grupos. Rodean y persiguen al individuo en todos los entresi-

(10) SACRISTÁN, J. G.—Id., p. 20.

(11) SACRISTÁN, J. G.—Id., págs. 26 y 144.

jos de su comportamiento. Porque no necesitan formulaciones explícitas. Basta un ligero matiz acoplado al gesto para producirlos e incrustarlos en lo más íntimo del sujeto personal. La sonrisa apenas esbozada, el asentimiento insinuado, la distensión del rostro van señalando la ruta del acierto o la desorientación. Y lo peculiar de este fenómeno es la falta de criterios objetivos. Quiero decir que las expectativas se caracterizan por su subjetivismo. Cuando pretenden fundarse en análisis, en cualidades constatadas, en hechos comprobados, pierden sus rasgos expectantes para transformarse en predicciones, reglas, leyes o determinaciones individuales, sociales, colectivas, etc.

Las expectativas del profesor, dentro del campo puramente académico, tienen una gran repercusión en el rendimiento académico. Todas las experiencias en este sentido han dado resultados positivos. Las llevadas a cabo por ROSENTHAL y BAEZ (12) lo confirman. Se cuenta con dos grupos de profesores. Uno de ellos recibe un informe positivo de unos alumnos que no conocen. Se les indica, por ejemplo, que se trata de alumnos muy inteligentes. El otro recibe un informe negativo. Previamente los alumnos habían sido iguales en coeficiente intelectual. Cada profesor tiene que trabajar con un alumno enseñándole una serie de tareas. Los resultados fueron muy superiores en el grupo del que se había dado un informe positivo... Todas las experiencias llegan a conclusiones parecidas: Las expectativas familiares, escolares, repercuten en el comportamiento, en el rendimiento académico (13).

No es necesario analizar las fuentes subterráneas o patentes de donde brotan las expectativas. Baste constatar el hecho de su existencia y de su influencia para obtener algunos resultados que necesitan urgente aplicación. En-

tre ellos, la maniática propensión de los Institutos de Bachillerato a ordenar a sus alumnos en grupos de repetidores y no repetidores, grupos con asignaturas pendientes y grupos sin asignaturas pendientes. Cada año se repiten los mismos errores justificados con mil pretextos distintos: Necesidad de homologar los grupos, de uniformarlos, necesidad de coordinación y programación, etc... Y cada año se condena a gran número de alumnos a la situación de repetidores eternos. Porque basta esa clasificación para generar expectativas que los irán condenando a un rendimiento cada vez más bajo. Estos alumnos peregrinarán de Centro en Centro. Al final abandonan por incapacidad. La recuperación se hace cada vez más difícil... Es necesario que los profesores reparen en estos hechos. La eficacia de su tarea depende de ello.

«Existen rutinarios de la educación que sólo necesitan saber cómo mantener la disciplina en la clase y cómo transmitir la suma exigida de conocimientos, junto a otros verdaderos educadores para los que cada niño representa una dificultad única. Para el verdadero educador, los alumnos no son objetivos idénticos de «educación», sino individualidades, con su propio trasfondo social y sus necesidades, exigencias y posibilidades determinadas psicológica y biológicamente. Dicho educador intentará cumplir plenamente su tarea, alcanzando un conocimiento profundo de la norma estructural que está subyacente en la situación escolar» (14).

(12) ROSENTHAL, R.—*Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève*, en *Rev. Française de Pédagogie*, 1970, nov.-dic. 13, págs. 38-49. Cit. en *Determinantes del rendimiento académico*, Madrid, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976, vid. págs. 85 y ss.

(13) *Id.*, pág. 91.

(14) MANNHEIM, K.—*Ensayos de sociología de la cultura*, Madrid, Aguilar, 1963, págs. 329-330.