

## Procesos psicosociológicos y fracaso escolar (\*)

Anne-Nelly Perret-Clermont

*Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación  
Universidad de Ginebra*



El problema del fracaso escolar está presente en todos los países de un modo más o menos reconocido. La investigación de los mecanismos selectivos que la sociedad pone en marcha a través de su sistema educativo es absolutamente necesaria para desvelar las contradicciones que ese término encierra, sirviendo la mayoría de las veces para culpabilizar al individuo sin cuestionar el sistema educativo. Este artículo es un claro llamamiento a esa investigación.

### I. PERSPECTIVAS

La problemática del fracaso escolar abarca un campo de estudio especialmente amplio. Las principales ciencias humanas se ocupan de él: psicología y medicina, sociología, economía. ¿Pueden articularse los análisis que se han realizado desde enfoques tan diversos para explicar los procesos en juego? Y en caso de que lo consigan, ¿aclaran las distintas posibilidades que conciernen a las prácticas sociales y pedagógicas implicadas? Creo que la complejidad de la cuestión y la importancia social del fracaso escolar exigen, antes de intentar una contribución específica inspirada en los recientes desarrollos de la psicología social, que tracemos una panorámica de los elementos agentes (salvo que fuera más oportuno hablar de «pacientes») del debate.

¿Quién se plantea esta problemática? ¿Quién intenta explicar —y a quién— el fracaso escolar masivo de los niños de nuestros sistemas educativos? ¿Quién intenta comprender los mecanismos sociales, institucionales, psicológicos, que subyacen al problema y con qué objeto?

\* Traducción: Saverio Scialdone.

No planteamos estas preguntas porque creamos que respondiéndolas se tendrán las claves de esta problemática. Además, sugieren demasiado fácilmente interpretaciones que atribuirían a grupos o a instituciones determinadas «intenciones», lo que equivaldría a realizar una reducción subjetiva y animista de un problema más complejo.

Lo que nos interesa, por el contrario, es la relación entre la inserción del individuo en el debate y el modo en que, por tanto, se ve llevado a abordarlo. Por ejemplo, ¿cómo reacciona el niño que fracasa en la escuela? Aunque, por supuesto, no lo haga refiriéndose a una «teoría» del fracaso, es preciso preguntarse cómo se representa él las causas de este fracaso ante el que se encuentra. El propio vocabulario es una trampa reveladora: ¿no se inclina uno a hablar de las causas de «su» fracaso? Lo que ya supone atribuir al propio niño la responsabilidad del fracaso; pero ¿no daría muestras el niño de salud mental si considerara ajenos a él los procesos responsables, situándoles, por ejemplo, a nivel de una imperfección de la enseñanza recibida o de una desigualdad de los medios de acceso a las fuentes de conocimiento más que como indicadores de una carencia o de una falta propias? Por supuesto, la significación de este tipo de conductas de atribución causal puede variar según las circunstancias, pero creemos que es importante plantear la cuestión. De hecho, muchas de las observaciones nos hacen temer que el alumno con dificultades en el colegio tiende a sentirse responsable, y como consecuencia de ello, a construirse, por lo tanto, una imagen de sí mismo depreciada, interiorizando la identidad de «mal alumno», e incluso en los casos más extremos, la percepción de ser un «fracasado».

En una investigación sobre adolescentes al final de la escolaridad (Doise, Meyer y Perret-Clermont, 1976) hemos podido comprobar que los alumnos que citan con más frecuencia a la escuela en su definición de la inteligencia son precisamente aquellos que más a menudo han fracasado en esta institución. Parecen reflejar en el contexto del cuestionario un razonamiento (Mollo, 1975) que ya han oído, pero que no es forzosamente el suyo. Aunque éste fuera el caso, lo cual dudamos, nos tememos que el aprendizaje de este razonamiento tiene consecuencias en su propia personalidad y en el modo en que viven la realidad.

Ocupémonos ahora de otro personaje del problema: el enseñante de la escuela primaria o secundaria. ¿Es también él susceptible de autoatribuirse las causas del fracaso de su alumno? Esto no sería entonces para el maestro sino una fuente de angustia tanto mayor cuanto más desprovisto se sintiera de alternativas pedagógicas para compensar —«reparar»— la situación o desprovisto de medios de investigación para evitar la repetición frecuente de esos fracasos. Esta angustia la hemos observado muchas veces en los seminarios que hemos celebrado para los enseñantes. Ahora bien, la alternativa más sencilla para el maestro y la que de hecho impregna las prácticas de la escuela consiste en considerar que las causas del fracaso se sitúan a nivel de las dificultades propias del alumno. Sería «normal» que cierto número (¡importante!) de niños sufriesen «disfuncionamientos» —o, en cualquier caso, no disfrutasen de un funcionamiento lo suficientemente bueno para permitir el éxito escolar. Generalmente, la explicación de la carrera del alumno en el sistema educativo se formula en relación con «sus capacidades». En semejante perspectiva, cuyos apoyos objetivos, como ya tendremos ocasión de comprobar, no tienen una base firme, hay un gran riesgo de salirse del debate pedagógico. Esta referencia, siempre presente, a las «capacidades propias del individuo», por otra parte exterior a la actividad educativa, ¿es mítica? —pensamos en Platón y su categorización de los «hermanos en la ciudad»: hombres de oro, de plata, de hierro y de bronce» (*La República*, III, 415 a)—, ¿recubre efectivamente una realidad? ¿o más bien lo que ocurre es que la jerarquización de las capacidades se convierte en realidad a fuerza de esperarla?

Asimismo, podríamos hablar de los padres y constatar que es muy común la tendencia por parte de éstos, sobre todo en los medios populares, a interpretar las dificultades del niño durante el curso escolar dentro de los límites de sus propias aptitudes. No obstante, existen excepciones dentro de esta tendencia que merecen ser estudiadas. Aunque no abarcan directamente la representación social del fracaso escolar —un estudio que, por otra parte, está por hacer— Sieber y Wilder (1970) analizan en los Estados Unidos las actitudes de las madres que provienen de medios socioeconómicamente desventajados hacia los diferentes métodos de enseñanza y subrayan su clara preferencia por las relaciones pedagógicas de tipo «tradicional». Sieber y Wilder pretenden discernir en ello una de las posibles causas de tensión creciente en las relaciones padres-escuela, ya que, de hecho, ésta se va orientando cada vez más hacia los enfoques «modernos». De todos modos, ¿por qué han de surgir conflictos cuando a los padres de estos medios se les suele considerar como poco interesados en asuntos escolares? ¿Podría ello significar —y sería el mismo fenómeno que se manifiesta en los experimentos de innovaciones en la enseñanza ginebrina— que los padres, por el mero hecho de verse enfrentados con métodos

pedagógicos alternativos, se vuelven más conscientes de la importancia de la escuela y más exigentes hacia ella, mientras que en una situación institucional estática racionalizan los déficits y se retiran a su posición marginal sin intervenir? Esto tendría como consecuencia cierta interiorización de esos déficits y, finalmente, acabarían por atribuirse a ellos mismos o a sus hijos. Estas son hipótesis por verificar que obligan a reflexionar sobre la manera en que se perciben las innovaciones pedagógicas en diferentes contextos sociales y en relación con sus modalidades de implantación.

El informe del Movimiento Popular de Familias sobre la escuela (1978) es ya un ejemplo de padres interviniendo en el debate. En él leemos cómo el simple compromiso de reunirse regularmente para discutir estas cuestiones y realizar una encuesta suscita una evolución de las actitudes de estos padres y madres. Este estudio pone de manifiesto un número importante de situaciones escolares concretas, en las que los determinismos del fracaso de sus hijos *no derivaban* de las capacidades propias de éstos. El hecho de haber realizado esta investigación en grupos, lo que facilita por parte de la colectividad la toma de conciencia del problema, es, sin duda, una de las condiciones que les ha permitido localizar, y luego describir, cierto número de estos procesos que mediatizan el fracaso escolar y que las ciencias sociales, en la concepción actual de sus métodos y sus teorías, experimentan muchas dificultades para determinar.

En cuanto a los investigadores científicos, parecen estar divididos en el debate. Por una parte existe la puesta en evidencia sistemática de la regularidad de los determinismos sociales del desarrollo cognitivo o de la carrera escolar del joven. Y al otro extremo de la problemática se han visto incrementados aquellos estudios dedicados a describir las características individuales de los alumnos implicados. Nuestro objeto es el de discernir ciertos procesos que puedan explicar la articulación entre estos dos niveles del fenómeno. ¿Dónde buscarlos? Si apelamos a la descripción de los diferentes niveles de análisis propuestos por Doise (1978) nos parece que el nivel I (el estudio psicológico enfocado sobre el individuo) ha sido objeto de múltiples investigaciones; también han sido llevadas a cabo investigaciones sobre el medio escolar, pero tal vez de modo menos generalizado, en el campo que abarca el cuarto nivel (sociológico, centrado sobre el contexto social, cultural, económico, histórico). Sin embargo aún quedan por descifrar los dos niveles intermedios, que examinan las relaciones interindividuales (II) e intergrupos (III). Ahora bien, éstos son esenciales porque la situación pedagógica, si bien es cierto que sitúa al individuo en un contexto social e histórico determinado, también parece adquirir una parte importante de su especificidad de los modos de relaciones entre individuos, entre grupos (profesionales sobre todo) y entre las diferentes demandas de la institución a las que recurren.

Los niveles de análisis que abarcan la psicología y sociología dejan a menudo desamparados a los enseñantes en la práctica de su profesión o sumidos en la ineficacia de cara a la problemática del fracaso escolar, porque los determinismos estudiados por estas disciplinas son generalmente exteriores a la actividad pedagógica. Si se les ayuda a una mejor comprensión de los mecanismos en juego en sus *relaciones* con el alumno y en los enfoques de su *profesión*, ¿podría ello contribuir en parte a ayudarles a extender su dominio de los procesos pedagógicos y, además, a asumir su capacidad de *agentes* del debate, abriendo nuevos caminos dentro de la actividad educativa?

En este debate, pues, tomaremos la postura de que nos hemos de valer de los marcos conceptuales de la psicología social y colaborar con aquellos enseñantes, intentando aprovechar las potencialidades de la acción educativa para una verdadera democratización de la escuela. Si en el resto de nuestro informe nos centramos esencialmente sobre la actividad pedagógica, no lo haremos sin saber que ésta se sitúa dentro de un contexto más amplio que también puede aportar sus explicaciones. Sin embargo, pensamos que un examen de la dinámica de ciertas prácticas escolares puede aportar una contribución propia, y sólo secundariamente, cuando intentemos aclarar una determinada perspectiva, será necesario recurrir a otros enfoques.

## II. PROBLEMAS METODOLOGICOS EN LA APREHENSION DEL OBJETO DEL DEBATE

En esta investigación sobre el fracaso escolar trabajamos en colaboración con enseñantes que están preocupados por esta problemática, porque presienten que más allá de los límites fijados por las estructuras institucionales y sociales dentro de las que trabajan existe un campo de lo «posible» que ellos siguen desaprovechando en sus actividades profesionales. No cabe duda de que Ginebra representa un contexto privilegiado para proponerse un estudio

sobre las responsabilidades propias de las actividades y de los métodos pedagógicos, ya que los «otros» aspectos del fracaso escolar han sido relativamente dominados por una voluntad política determinada de democratizar la escuela y de mejorar su rendimiento, según lo iban permitiendo, suscitando o exigiendo los cambios económicos, sociales y políticos de las últimas dos décadas (crecimiento fortísimo del sector terciario del empleo, creación de la escuela secundaria de tipo «global», gratuidad de formación o concesión de becas, diversificación de las especialidades en los estudios de larga duración, multiplicación de los medios de apoyo psicológico, pedagógico o de orientación profesional ofrecidos a los alumnos; revisiones de los programas escolares, reciclaje de los enseñantes y ampliación de las formaciones universitarias en pedagogía, etc.). A pesar del éxito de estas medidas, que han elevado el nivel medio de formación, el desajuste entre las probabilidades del éxito escolar de los alumnos de diferentes orígenes sociales no ha cambiado (sobre este tema véase Huttmacher, 1977). Si bien es cierto que los cambios efectuados y las medidas adoptadas demostraron que sí era posible elevar el nivel de estudios de la población y que, por tanto, las «capacidades» de los alumnos no fueron aprovechadas a fondo por el sistema anterior, también es cierto que no parece haber sido afectada la dimensión social del proceso de selección escolar. ¿Es posible que los resultados de las medidas administrativas y financieras estén limitados por otros procesos de selección que forman parte de la actividad pedagógica en los niveles II y III, evocados anteriormente? ¿No estarían entonces los enseñantes en una situación óptima para poder observarlos en la práctica?

Corremos cierto riesgo al contestar afirmativamente a esta última pregunta. Los enseñantes son claramente una parte integrante de la situación, lo que hace difícil una investigación objetiva por su parte (aunque también hemos de señalar que todo investigador se inscribe en un contexto social en el que tampoco él es completamente independiente). Y, por otra parte, ¿qué les guiaría en su labor? ¿Marcos teóricos previamente estudiados? ¿No desempeñarían éstos el papel de «pantalla»? ¿No correrían el peligro de inducir un tipo de reificación, de naturalización de los procesos sociales, porque se sentirían demasiado presionados para «verlos», cuando no se trataría más que de postulados teóricos? Estos marcos interpretativos previos corren el riesgo de paralizar la realidad y de limitar su aprehensión.

Para hacer frente a estas dificultades propondremos dos tipos de precauciones. La primera consiste en concretar los esfuerzos de observación sobre situaciones que parecen *incomprensibles* al observador o enseñante implicado, en lugar de los ejemplos típicos —que ya han sido ampliamente descritos y previstos en estudios de todos conocidos—. A lo largo de su actividad o durante una visita en una clase de un colegio, ¿ve o vive el enseñante situaciones que no comprende? ¿Observa conductas que no esperaba? ¿Es sorprendido por la respuesta, que evoca una pregunta aparentemente sencilla, o por el éxito —o falta de interés— que suscita la actividad que propone? ¿Hay niños a los que no comprende porque «no le siguen en el juego»? ¿Cuáles son? ¿Puede verse a sí mismo desplegando conductas probablemente «selectivas» y de todos modos poco «educativas»? Posteriormente, esta recolección de casos vividos sería analizada colectivamente en una reunión de enseñantes o, si el ambiente de confianza lo permite, con especialistas de otras disciplinas. Ello puede conducir a la formulación de hipótesis precisas, que serían sometidas a la prueba de cambios en la práctica pedagógica, o en investigaciones científicas clásicas. Un ejemplo de este procedimiento es el trabajo de Sermet, Sermet y Steffen (1978), llevado a cabo en colaboración con el grupo Rapsodie y nuestros colegas de psicología social de la educación en la Universidad.

Una segunda precaución a adoptar es de tipo conceptual, y concierne a la propia definición de fracaso escolar. Si no hemos abordado este problema hasta ahora es porque hemos juzgado necesario tratarlo ampliamente, vista la confusión latente que a menudo se da en la materia. Sin duda hay mucho mayor acuerdo en la idea que tenemos de lo que es un «currículum» escolar «con éxito». ¿Podríamos entonces calificar como «fracaso» todo lo que no sea signo de éxito? Este enfoque precario e intuitivo no podría servir satisfactoriamente, aunque tiene el mérito de obligarnos a tener en cuenta la dimensión *subjetiva* del fracaso y del éxito; pero con ello nos arriesgaríamos a no recoger los aspectos objetivos del fenómeno y, en particular, a desdeñar el valor de lo ya adquirido en toda carrera escolar.

Tras haber examinado los actores, nos parece esencial contribuir a la clarificación del propio objeto del debate, y para ello introduciremos una distinción entre dos dimensiones del fracaso escolar, frecuentemente confundidas la una con la otra. Nosotros proponemos distinguir el fracaso escolar *en su definición institucional* (repetición de un curso, suspender una oposición, traslado a una rama de estudios cortos, desvalorizados desde el punto

de vista de sus aspiraciones profesionales) de fracaso escolar, en tanto que *fracaso en el aprendizaje* de conocimientos teóricos y prácticos. Claro es que los dos aspectos están relacionados: son, en parte, causa y consecuencia el uno del otro, y el uno se justifica con el otro. Sin embargo, la naturaleza de su interdependencia no es evidente. El segundo aspecto, el fracaso en el aprendizaje, podría parecer más propiamente pedagógico que el otro, aunque, de hecho, tanto el uno como el otro tienen características pedagógicas y psicológicas y ambos participan en la dinámica social. Al introducir esta distinción esperamos que se revele heurística y nos permita encontrar los medios conceptuales y metodológicos de valorar el papel de los distintos niveles de procesos psicológicos y sociales.

### III. EL FRACASO ESCOLAR: ENFOQUE INSTITUCIONAL

A nivel individual, el fracaso escolar, en su definición institucional, se vive en diversas circunstancias: repetición de un año de estudios, orientación obligada hacia una sección «baja», no admisión o exclusión de una formación deseada, etc. Claro es que el porcentaje de estos fracasos depende de elecciones institucionales que a veces son consecuencias directas de exigencias políticas (a título de ejemplo citamos el Gran Consejo de Valais —parlamento de este estado de la Confederación Helvética—, que determina cada año el número de alumnos admitidos en las distintas ramas de la escuela secundaria). No es de extrañarse, pues, que estas elecciones, aun a falta de planes, correspondan a otras decisiones políticas en asuntos económicos y de estructuración profesional del mercado del trabajo. Sabemos, por otra parte, que ciertos cambios en la organización y en las prestaciones del sistema educativo pueden hacer que se eviten o se reduzcan situaciones de crisis en el empleo. No obstante, por muy importante que sea esta determinación político-económica de la escuela, no es ni única ni siempre directa: la formación profesional no es la única función de la escuela. Esto también está en juego en otras formas de aspiraciones sociales, de tradiciones y de influencias culturales. Una prueba de ello podría ser la gravedad de los problemas planteados por la articulación entre la escuela y la vida activa en Suiza, lo que hace que el Gobierno federal promueva un programa nacional de investigaciones en las ciencias humanas sobre el tema. Otros ejemplos de la complejidad de los lazos entre el sistema escolar y el social podrían encontrarse en un estudio de las causas y consecuencias de la transplatación de los sistemas escolares europeos a países del Tercer Mundo. Esto pone claramente de manifiesto que tanto allí como aquí, las alternativas inscritas en la estructura y el funcionamiento de la escuela, especialmente aquellas relacionadas con las modalidades de acceso a los lugares que permiten el desarrollo de competencias y aquellas relacionadas con los tipos de formaciones y conocimientos que en ellos se imparten, determinan en parte la estructura social y profesional del país, sea o no esta estructura congruente con sus aspiraciones económicas y políticas. Los sociólogos han demostrado una y otra vez cómo las alternativas institucionales que determinan las redes de acceso a los conocimientos y competencias ofrecidas por la escuela determinan también, por el prejuicio de la selección y diplomas de estudios sobre todo, la distribución o la preservación de cierto número de privilegiados. ¿Son explícitas estas elecciones?, y ¿cómo se justifican? No puede hacerse sin dificultades, ya que, de entrada, *la ideología igualitaria*, que subyace a las opciones políticas y sociales de «democratización», está en contradicción de partida con las características de una *distribución desigual* de los conocimientos y privilegios.

Decir que se «abre la escuela a todos», porque ya no se quiere o no se puede reservar el éxito escolar para un grupo social determinado, es querer desmentir al mismo tiempo la vieja afirmación popular de que «los estudios no son para nosotros». No obstante, ¿cómo hemos de explicar el desfase que existe entre lo dicho y lo hecho? ¿Cuál es la conciencia de este desfase? ¿Cómo puede un discurso liberal justificar las decisiones tomadas respecto a las medidas de selección escolar y cómo puede la política de democratización ser a la vez igualitaria y jerárquica? ¿Cuáles son los postulados en los que se funda su aspiración meritocrática?

Uno de los intentos de resolver estas contradicciones ideológicas reside, sin duda, en el intento de especificar que se trata de democratización de las *oportunidades de acceso* a los estudios. ¿Significa ello, como ingenuamente podría creerse, que la escuela, cediendo a la vez a las presiones sociales y económicas, por una parte, y a la ambición de igualdad social, por otra, sortea las posibilidades de instrucción ofrecidas a individuos? Claro que no. Aunque la sociedad intente afirmar que es igualitaria en sus prácticas institucionales en asuntos escolares, observamos que al mismo tiempo postula que los individuos son desiguales: la formulación más corriente en materia de política de democratización de los estudios no se limita al simple concepto

de igualdad de oportunidades, sino que precisa que se trata de «oportunidades iguales para capacidades iguales». Está claro que esta formulación sólo tiene sentido si admitimos que las «capacidades» están desigualmente distribuidas en los individuos. Por otra parte, favorece una tendencia de atribuir a los alumnos, so pretexto de sus características individuales («capacidades»), la causa de su fracaso, y pasa por alto las elecciones y los procesos institucionales, sociales y políticos mencionados anteriormente. Es, pues, una doble afirmación: postulación de la existencia en la población de capacidades desiguales (¿según la imagen de Platón?) y reducción explícita de los procesos en juego a causas individuales.

¿De qué aptitudes se trata? ¿De capacidades a nivel de poder social? Sabemos que son desiguales. ¿De capacidades cognitivas? En toda justicia, la referencia de una política de la educación a un principio de «igualdad de oportunidades para capacidades iguales» debería al menos correr el riesgo de formular la hipótesis de que los individuos podrían tener capacidades cognitivas iguales frente a las tareas escolares que se les proponen.

¿Es paradójica esta última observación? No. Lo propio de una interpretación científica es formular alternativas en la concepción de las cosas para poder luego situar la realidad con respecto a ellas. Y actualmente nos parece que importantes corrientes de la psicología contemporánea se encuentran en un estancamiento conceptual respecto a tal hipótesis por razones de método e interés. Tal es el caso, por ejemplo, del enfoque de la psicología diferencial, que incluso se denomina así por el énfasis que pone en la explicitación de las diferencias individuales, y que ha suscitado tantas investigaciones en psicometría y psicología aplicada. El riesgo mencionado existe también para otros campos de estudio, que evitan plantearse esta pregunta, como ciertos procedimientos de la psicología general, que no se sirven de los medios teóricos para averiguar las condiciones sociales de esta «universalidad» de los procesos cognitivos que proclama.

## 1. ATRIBUCION DEL FRACASO

Pero examinemos en primer lugar el aspecto reduccionista de la causalidad invocada. ¿Para quién —individuos o grupos sociales— es esta justificación «oficial» la explicación del fracaso escolar? A falta de estudios científicos sobre este tema, al menos que nosotros sepamos, y dada la desigualdad de acceso a los conocimientos, representando la escuela uno de los agentes más eficaces, y dada la desigualdad de acceso al poder vinculado con las diferentes inserciones sociales, reforzada por el fracaso escolar, mucho nos tememos que son justamente los individuos de los medios populares, y sobre todo aquellos que hayan fracasado en la escuela, los que no tienen opción a otra explicación de los procesos en juego que la declaración «oficial» de su propia incapacidad individual. Ya intentamos en otro estudio (Doise, Meyer, Perret-Clermont, 1976) aclarar esta hipótesis e ilustrarla mediante una encuesta dirigida a adolescentes que habían estudiado carreras escolares distintas. Los resultados permiten suponer que la explicación ideológica, infundada respecto a la realidad de las prácticas escolares, afecta profundamente la representación que el individuo se hace de sí mismo, de sus potencialidades y del sentido de sus acciones. Se puede suponer que las modalidades psicológicas de esta influencia de la ideología escolar variarán notablemente según el tipo de inserción experimentado en la escuela; ya sea que el individuo interiorice esta justificación y se autoatribuya las causas de su fracaso, lo cual, si hemos de fiarnos de los conocimientos actuales de la psicología clínica, no favorece la salud mental de la persona implicada y no reviste ningún valor educativo (cf. los numerosos trabajos experimentales sobre la importancia de una imagen positiva de sí mismo en las tareas de aprendizaje), o que el individuo intenta rechazar para sí mismo esta acusación de responsabilidad del fracaso y tiende a evadirse del juego escolar que se le impone e incluso a rechazarlo completamente. Sin embargo, muy a menudo, la escuela no se vale de los medios adecuados para comprender estos intentos, y sólo los conoce bajo la etiqueta de diferentes formas de desviaciones. Dada la pobreza de los alumnos que fracasan tanto en lo concerniente a modos de acceso al conocimiento de los mecanismos y a veces incluso de los procedimientos que operan en la institución escolar y en el sistema social, no es de extrañarse que su intento de tomar otra postura respecto a la escuela sea particularmente difícil para ellos y que acabe también en fracaso. En parte, ¿no sería esto lo que se manifiesta bajo muchas formas diferentes: conflictos interiorizados y problemas psicológicos asociados, evasiones (droga, apatía), agresividad, violencia o la simple ostentación de indiferencia hacia las transmisiones escolares? Este traslado de la atribución causal del grupo («los estudios no son para nosotros») al individuo («he suspendido en la escuela», «soy un mal alumno») ha desviado

la atención individual y colectiva de los problemas sociales hacia los problemas psicológicos, arriesgándose a olvidar e incluso ocultar los primeros. En el desenlace de una falta de articulación sistemática del análisis psicológico de la realidad social en la que se sitúa.

## 2. LA NOCIÓN DE «CAPACIDADES»

Por otro lado, en la expresión «oportunidades iguales a capacidades iguales», ¿qué es lo que entendemos por «capacidades iguales»? Detengámonos primeramente sobre la incapacidad de los psicólogos de aportar un contenido científico, «objetivo» —por independiente de lo social— a este término. La distinción entre «competencia» y «rendimiento», lejos de acabar con el debate, sólo ha servido para llevarlo a un campo indudablemente más fecundo desde el punto de vista de la investigación, pero aún más difícil de tratar: ¿Existe una competencia de base —la inteligencia—, que podría ser descrita y cuantificada como un rasgo característico de un individuo?

Numerosos autores han desarrollado una psicología general de la inteligencia. La teoría construida por Piaget en Ginebra, incluso, va más allá de una descripción detallada de la elaboración de las competencias intelectuales del sujeto al intentar explicar los procesos que a ellas subyacen, puesto que pone de manifiesto que la inteligencia se define por sus propios procesos y no por características estáticas, que estarían presentes en mayor o menor cantidad. La teoría piagetiana subraya indudablemente, más que cualquier otra, la *dificultad* conceptual de la elección de una modalidad de *cuantificación* de las capacidades cognitivas del individuo. Porque sitúa la observación de las aptitudes del sujeto en la perspectiva *temporal*, que caracteriza justamente a los seres vivientes —*a fortiori*, aquéllos cuyo desarrollo es lento—, el enfoque genético esclarece la identidad de las aptitudes cognitivas de diferentes individuos en diferentes etapas de su crecimiento mental. En el intento de persistir en esta perspectiva constructiva de la inteligencia en recientes trabajos experimentales (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1978; Perret-Clermont, Mugny y Loizu, 1978) hemos podido poner de manifiesto características *interindividuales* de estos procesos cognitivos: la inteligencia (delimitada por los procesos operativos que obran en la adquisición, por ejemplo, de una noción), según los resultados de nuestras investigaciones, parece elaborarse de modo privilegiado en la interacción con otras personas, y sólo entonces el individuo la interioriza por el individuo, convirtiéndose en una simple competencia individual. En el estudio diferencial de las edades de adquisición de las nociones operativas, estudiadas por Piaget, y a pesar de la pretendida «universalidad» de estas nociones, se han señalado varias veces desfases reveladores de una precocidad relativa de los niños de países occidentales, o dentro de estas sociedades, de niños de medios socialmente privilegiados (Coll-Salvador, Coll-Ventura y Miras-Mestres, 1974, por ejemplo). Sin embargo, hemos podido demostrar experimentalmente y repetidas veces que no se trataba de una «incompetencia» por parte de los niños de origen modesto para elaborar estas nociones; el retraso que se observaba en sus rendimientos desaparecía en algunos de nuestros experimentos si se les ofrecía una corta sesión (alrededor de diez minutos) de interacciones sociales adecuadas para la construcción de las operaciones implicadas (Perret-Clermont, 1978; Doise y Mugny, 1978; Mugny y Doise, inédito).

Otras corrientes de investigación, por otra parte, han adoptado la perspectiva de la elaboración de una psicología general. Estas enfocan la búsqueda y medida de diferencias interindividuales (a menudo con fines prácticos de selección escolar o profesional), y los autores que a ella se adhieren han tendido a no realizar investigaciones encaminadas hacia la comprensión de la naturaleza de los procesos cognitivos. Esto les conduce en muchos casos ya sea a evitar precisar lo que se entiende por «inteligencia», así «la inteligencia es lo que mide mi test» sería la definición puramente operacional que daba Binet al crear la técnica de los tests, o caracterizarla *a posteriori* con la ayuda, por ejemplo, de los métodos de análisis factorial. Pero el único avance que representan éstos respecto a la afirmación de Binet es que hay un análisis descriptivo sistemático de las intuiciones de los autores en la elección de los *items* antes de caracterizar los niveles de inteligencia. Por lo tanto, el uso práctico de este tipo de test parece demostrar que sus medidas revisten cierta realidad. ¿Pero es la inteligencia definida en términos puramente psicológicos? Nos parece que el contexto social desempeña un papel importante en la representación de lo que es esta «realidad» llamada, tal vez erróneamente, «inteligencia». ¿No depende la selección de los *items* de esperanzas o normas establecidas de antemano, ajenas al funcionamiento del sujeto, o de criterios relativos al valor predictivo de estas pruebas cara al futuro éxito escolar o profesional? Estamos, pues, lejos de

el campo pedagógico el amplificar las diferencias (el efecto de la función «microscopio»)? ¿A partir de qué umbral puede hablarse de la existencia de una diferencia?; y ¿tenemos el derecho de considerar como técnica a este umbral por principio? Esta cuestión de criterios utilizados para poder hablar de una diferencia se revela más pertinente aún si consideramos que si las pruebas —por construcción— hacen resaltar «diferencias», el proceso institucional dentro del cual se inscribe esta evaluación no para allí. Basándose en estas diferencias —pero ¿qué valor tiene la escala de la lupa utilizada para descubrirlas?— se pretende justificar como consecuencia suya el acceso a ramas diferenciadas de estudios, resultando en desigualdades de acceso a los conocimientos y privilegios. Al apoyar (o legitimar) sus prácticas institucionales sobre tal concepción de la inteligencia, demasiado estrechamente inspirada en los métodos de investigación de la psicología diferencial, la escuela asume una función esencialmente diferenciadora y jerarquizante. El análisis del fracaso escolar en su definición institucional nos ha permitido examinar diferentes mecanismos y procedimientos mediadores de la *función selectiva y diferenciadora de la escuela*. Pero se supone que no es la única función de la escuela. Se espera que enseñe e incluso que eduque a los niños de los que se encarga. ¿Lo hace o no lo hace?

Notemos aquí que todos los procesos descritos anteriormente no requieren para su vigencia que la escuela enseñe. En efecto, a ninguno se le ha considerado como directamente relacionado con el resultado de una transformación de las capacidades cognitivas de los individuos tras una intervención de intento educativo.

#### IV. FRACASO EN EL APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS

¿Qué significa educar? ¿Qué significa aprender? ¿A qué llamamos conocimientos? Estas preguntas podrían llevarnos a iniciar otro largo debate, en el que no nos detendremos aquí por dos razones. La primera es la semejanza entre esta discusión y aquella de la inteligencia. Pocos son, en efecto, los psicólogos que han dejado huella en el campo de la inteligencia sin que lo hayan hecho por motivos de preocupaciones pedagógicas o sin haber desbordado su campo inicial con preocupaciones pedagógicas, y, por otra parte, a menudo, sin tomar la precaución de analizar los problemas de transposición.

El otro motivo por el que no intentaremos formular una definición general de la educación o del conocimiento —¡aparte de las dificultades que entrañaría tal empresa!— es la naturaleza esencialmente cultural y social de esta tarea. La escuela no sólo en tanto que institución de selección y de orientación profesional, sino también en tanto que lugar de transformación de las competencias de los individuos y de sus potencialidades, es un campo de contienda para los diferentes grupos sociales y los sistemas de valores y de representaciones sociales que transmiten: imagen de la infancia, relación con el saber, legitimación del poder, naturaleza de las relaciones interindividuales, esperanzas, etc.

Centraremos nuestro propósito más bien en una de las condiciones que debería cumplirse para que las ciencias humanas puedan contribuir a un debate sobre los objetivos pedagógicos: la necesidad de disponer (y, por tanto, de elaborar) de marcos conceptuales e instrumentos de evaluación que permitan *observar* en qué medida los medios pedagógicos preconizados contribuyen efectivamente a acercarse a los *objetivos explicitados* por los grupos de alumnos implicados. A pesar de un notable despertar por parte de los medios educativos a la conciencia de este problema (cf. los trabajos sobre la pedagogía de la habilidad, la evaluación formativa, los tests «criteriados», etc.), de momento, este tipo de instrumentos está ausente del ambiente escolar.

Si, sensibles a la precariedad de los conceptos psicológicos que entran en la definición de «competencias individuales», ya no hablamos de «alumnos no aptos», sino «de las bases que les faltan» para el aprendizaje de una noción o para cursar estudios en cierta rama escolar: ¿somos por ello más precisos?; ¿cuáles son las bases requeridas de antemano? El discurso pedagógico sigue guardando silencio sobre este asunto. Esta perspectiva constructiva es ciertamente heurística. No obstante, la investigación en estos términos está todavía por llevarse a cabo, como lo señala Brun (1978); las situaciones didácticas, sus características y sus aportaciones específicas al alumno en las diferentes etapas de su aprendizaje deben estudiarse por sí mismas a fin de poder mejorarlas eventualmente, por una parte, y por otra, de permitir al maestro seguir al niño en el proceso de su formación. Así, por ejemplo, si la psicología genética ha podido enriquecerse con descripciones y análisis de las etapas y de los mecanismos de construcción de los conocimientos, sobre todo del campo de la lógica, éstos no pueden aprovecharse directamente para fundamentar una intervención pedagógica, incluso en campos tan relacionados como la enseñanza de matemáticas. En efecto, las particularidades psicosociales del contexto

didáctico son culturalmente definidas y su finalidad crea condiciones de desarrollo diferentes de las que han observado los psicólogos en las situaciones clínicas.

Las pruebas psicológicas (tests o exámenes) de nuestros sistemas escolares, aunque a menudo se nos presentan como medios para reconocer a los alumnos que están a punto de iniciar una formación concreta, no parecen estar construidas para cumplir esta función y de hecho se revelan instrumentos de medida poco objetivos, reflejando además elecciones normativas ajenas a la finalidad de intervenciones propiamente didácticas. Creemos que esto está relacionado con el hecho de que en su forma actual la evaluación escolar es uno de los medios a los que el sistema escolar recurre para reforzar la competición y los modos de valerse de los procedimientos de evaluación, concurren esencialmente para exacerbar estos procesos de diferenciación social que suscita, como ya sabemos (Doise, 1976), toda situación de competición.

En efecto, las pruebas pedagógicas que seleccionan a los alumnos para una enseñanza generalmente no se construyen en base a un análisis preciso y seguro de aprendizajes necesarios para que ellos se beneficien de esta formación, sino en base a otras referencias (teorías psicométricas o tradiciones escolares y culturales). Aunque es muy posible que por experiencia, en parte intuitiva, los que construyen las pruebas incluyan en ellas items sobre los conocimientos previos necesarios para asistir a un programa elegido, es, por otra parte, muy probable (1) que la «necesidad» (debido al método psicométrico y al objetivo de seleccionar un número limitado de individuos) de elaborar un instrumento «discriminativo» les lleve a incrementar la importancia de diferencias no pertinentes desde el punto de vista del aprendizaje proyectado. Paralelamente, esto puede llevar al enseñante, sobre todo si tiene la preocupación de que una proporción razonable de sus alumnos pasen las pruebas, a ignorar ciertos aspectos fundamentales del aprendizaje a favor de otros elementos menos importantes, pero más discriminativos (puede llevarle a insistir, por ejemplo, sobre la precisión de la ortografía, hasta tal punto que inhiba en muchos niños de la clase sus capacidades de producir textos escritos).

Se trata de construir pruebas en las que puede apreciarse lo que verdaderamente ha aprendido el individuo en el curso de la situación didáctica. Por otra parte, si la finalidad de una intervención pedagógica es la de permitir al conjunto de sus destinatarios adquirir los conocimientos que representan su objeto (¡y hemos de aprender a ser más precisos a este respecto!), y si esta intervención logra su meta, deberíamos entonces poder observar que el conjunto de los alumnos se asemejan en el hecho de haber adquirido los conocimientos en cuestión. Las diferencias que subsistan entre los alumnos —que evidentemente jamás serán personas perfectamente idénticas, y esto no es la meta— no deberían sobrepasar para la materia enseñada un umbral previamente establecido como señal de una falta de dominio de la capacidad que se intentaba desarrollar. Si el enseñante lo logra, el modelo de la distribución de los sujetos con respecto al conocimiento que promueve, ya no debería ser una curva Gauss, sino curvas oblicuas o rectangulares (Trahan y Dassa, 1978). Claro que afinando —sobre todo «a posteriori»— la elección de los items, sería siempre teóricamente posible reconstruir la curva Gauss. Pero ¿será pertinente desde el punto de vista pedagógico la modificación efectuada a la gama de items? ¿Se atiene a elementos *esenciales* de la enseñanza? Si tal es el caso, deberían de haber sido previstos anteriormente en la construcción del instrumento y demostrarían así que la intervención pedagógica no ha alcanzado su meta: enseñar a todos los alumnos las nociones elegidas. Vemos aquí de nuevo que existe un problema de interpretación: ¿A quién atribuir las causas del fracaso del acto de enseñanza? Una intervención pedagógica es un acto social interactivo de comunicación, ya que el educador se hace el portavoz de una intención particular y previamente definida en lo que respecta a las conductas esperadas del alumno, y esta esperanza, de una manera u otra, habrá que comunicársela al alumno para que cumpla con ella. Si en un contexto determinado, tras una acción didáctica, el niño no cumple como se esperaba, ¿es debido a la incapacidad del alumno, del maestro o del método? Inculpar a uno o a otro por el fracaso no tiene ningún sentido, puesto que los tres son elementos de un *proceso interactivo*. Por el contrario, el hecho de poder establecer y observar tales situaciones y sobre todo de tener los medios para observar los efectos de las modificaciones efectuadas en uno u otro de estos elementos debería *llevar a los socios de la empresa pedagógica a ponerse a investigar*, a reflexionar sobre sus prácticas (de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación, de comunicación, de relación social, etc.), a fin de crear situaciones nuevas, de elegir y negociar los objetivos, y colaborar en la elaboración de medios para poder alcanzarlos. Tal dinámica ya no se centraría en las diferencias interindividuales, sino en la

(1) A menos, claro está, que la enseñanza recibida anteriormente por los alumnos fuese selectiva también; pero si tal es el caso, suele ser porque el maestro quiere preparar a sus alumnos —o al menos a los «mejores»— para que aprueben el examen, y la forma selectiva de éste refuerza la de la enseñanza.

calidad y la modalidad de la intervención educativa; no tendría esas consecuencias sociales tan graves que engendra la competición —perturbaciones psicológicas, desvalorización de las potencialidades de muchos individuos, estereotipia de grupos sociales y de sus relaciones, agresividad—, y ello tanto a nivel de los alumnos como de los enseñantes, y tanto respecto a las capacidades generales como a las aptitudes profesionales.

Finalmente, para ello es preciso que hasta el mismo sistema educativo reconsidere ciertas modalidades de su funcionamiento institucional, sobre todo en lo que respecta al *papel del tiempo*. En muchos sitios el acceso a una formación está condicionado por el éxito de otra enseñanza en un plazo fijado normativamente (límite de edad, duración de los planes de estudio, etc.). Seleccionar con el criterio de *velocidad* de aprendizaje en el contexto escolar (con el riesgo de que estos aprendizajes hayan tenido lugar fuera de la escuela) es una manera de aumentar la competición que nada tiene que ver con la capacidad efectiva del sujeto a enfrentarse con aprendizajes, ni con las potencialidades de la acción pedagógica para alcanzar los objetivos fijados, pues ¿cuál es el límite del tiempo? ¿No se jactan nuestras teorías psicológicas precisamente de la larga duración de la infancia humana con respecto a otros seres vivientes de la riqueza de potencialidades que ella permite desarrollar? Tal vez sea hora de que redescubriamos estas potencialidades en toda su amplitud, diversidad y riqueza. Si existe una tarea urgente para la escuela, es ésta.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BRUN, J.: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques*, comunicación al Coloquio de Ginebra (en prensa). Ahal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (eds.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, P. Lang, Berne, 1979.
- CARDINET, J.: *L'évaluation scolaire et l'égalité des chances*. IRDP/R 78.20. Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques. Neuchâtel, 1978.
- COLL-SALVADOR, C.; COLL-VENTURA, C.; MIRAS MESTRES, M.: «Génesis de la clasificación y medios socio-económicos. Génesis de la seriación y medios socio-económicos». *Anuarios de Psicología*. Universidad de Barcelona, 1974, 10, 53-99.
- DOISE, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W.: «Images, représentations idéologiques et expérimentation psycho-sociologique». *Information sur les Sciences Sociales*, 1978.
- DOISE, W.; MEYER, G.; PERRET-CLERMONT, A. N.: «Représentations sociales d'élèves en fin de scolarité obligatoire». *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*. Université de Genève, 1976, número 2.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. N.: «Social interaction and the development of cognitive operations». *European Journal of Social Psychology*, 1975, 5, 367-383.
- FABRE, J. M.: «Docimologie expérimentale et évaluation par questionnaires: étude du jugement et de l'autopondération». Tesis de doctorado del tercer ciclo, Université de Provence, 1977.
- HAROCHE, C.; PECHEUX, M.: «Étude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable». *Bulletin du C.E.R.P.*, 1971, 20, 2, 115-129.
- HUTMACHER, W.: «L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique». Service de la Recherche Sociologique, DIP, Genève, 1977.
- MOLLO, S.: *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*. Casterman, 1975.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES: *L'école en question*. Imprimeries Populaires, Lausanne et Genève, 1978.
- MUGNY, G.; DOISE, W.: «Factores sociológicos y psicociológicos en el desarrollo cognitivo». *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona, 1978, n.º 6.
- MUGNY, G.; DOISE, W.: *Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif: nouvelle illustration expérimentale* (en prensa).
- MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. N.; LOIZU, N.: «Psicosociología y escuela: hacia una psicopedagogía genética». *Infancia y Aprendizaje*, 1978, 2, 23-35.
- PERRENOUD, P.: *L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Quelques hypothèses*. SRS 77.06. Service de la Recherche Sociologique, Genève, 1977.
- PERRET-CLERMONT, A. N.: *A construção da inteligência pela interação social*. Universidad Aber-ta, Sociocultur. Lisbonne, 1978, 366 p.
- PLATON: *La République*. Traducción de R. Baccou, Garnier-Flammarión, Paris, 1966.
- SERMET, G.; SERMET, M.; STEFFEN, N.: «Où et comment s'actualisent les différences socio-culturelles entre la famille et l'école». Memoria de investigación. Textos multicopiados. Psychologie Sociale de l'Éducation. Université de Genève, 1978.
- SIEBER, S. D.; WILDER, D. E.: «Teaching styles: parental preferences and professional role definitions», en M. W. MILES y W. W. CHARTERS: *Learning in social settings*. Allyn & Bacon, 1970.