

Modelos teóricos aplicables al estudio del fracaso educativo

Enrique Gastón
Universidad de Zaragoza

Correspondencia
Enrique Gastón
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Departamento de Psicología y
Sociología
Doctor Cerrada, 1-3
Apto. 20-25
50005-Zaragoza
Tel. +34 976 761 995
Fax +34 976 762 003
direconz@posta.unizar.es

RESUMEN

Ni la teoría sociológica ni la acumulación de investigaciones empíricas necesitan más demostraciones de la relación existente entre la estratificación social y el aprendizaje socialmente reconocido. Nuevos enfoques sobre cómo se produce este fenómeno pueden hoy resultar más relevantes. El Constructivismo Social y algunas recientes aportaciones del Interaccionismo Simbólico podrían permitir una mejor comprensión del problema.

PALABRAS CLAVE: Fracaso educativo, constructivismo social, interaccionismo simbólico.

Applicable theoretical models to the study of the educational failure

ABSTRACT

Neither sociological theory nor the accumulation of empirical research need further proof of the relation which exist between Social Stratification and socially recognised learning. New approaches on how this phenomenon is produced, could be more relevant. Social Constructivism and some recent interpretation of Symbolic Interactionism could permit a better understanding of the problem.

KEYWORDS: Educational failure, social constructivism, symbolic interactionism.

En el tema del éxito y el fracaso educativo, desde el prisma de la teoría sociológica, ha habido una tradición investigadora, la dedicada a describir lo que sucede y a razonar sobre el por qué, que hoy resulta bastante estéril y estaría impidiendo avanzar. Los estudios descriptivos cuantitativos y el análisis causal ya no aportan casi nada.

La esterilidad de esta tradición investigadora, no procede ni de su falta de importancia, con seguridad se trata de lo más relevante, ni de sus logros, que han sido muchos. Podría decirse que en este terreno los éxitos han sido totales. Lo que se pretendía demostrar ha sido repetidamente demostrado. La abundancia de material empírico y teórico es tanta, y sus resultados tan concluyentes, que podría decirse que se trata de uno de los poquísimos casos en que los sociólogos han tocado fondo. Efectivamente, en cualquier modelo de sociedad escindida en clases o en cualquier otra forma de distribución desigual de bienes materiales, culturales y de privilegios, existe una relación entre la procedencia socioeconómica y los éxitos o fracasos educativos. Y esto es válido para cualquier concepción de las palabras éxito y fracaso que se utilicen.

La estrecha relación entre la estratificación social y el desarrollo del aprendizaje socialmente reconocido, no necesita más demostraciones.

Si se piensa en la descripción del fenómeno en distintas sociedades y en los estudios comparativos a que han dado lugar tales descripciones, habría que rendir un homenaje a los investigadores sociales por los servicios prestados a la ciencia: médicos, psicólogos, economistas, educadores y sociólogos, han llegado a una total convergencia. La conclusión mencionada, como el mar Mediterráneo, ya está dentro de lo conocido. Podrá descubrirse miles de veces más, porque es muy fácil, de resultados seguros y permite a cualquiera presentarse como teórico progresista; pero no vale la pena. Si, profundizando un poco más, se indaga sobre por qué las desigualdades, en sus múltiples manifestaciones no naturales, sino sociales, repercute en los éxitos o fracasos, el investigador puede encontrarse satisfecho, no existe ningún manual de estratificación que no responda a tales preguntas.

Con todo el respeto a la ciencia procedente, esta clase de estudios forma parte ya de la sociología de sentido común, es algo así como la prehistoria de lo que puede ser una Sociología de la Educación.

Jean-Claude Forquin, en su *Enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares* da un repertorio de las principales investigaciones sobre el origen social y la desigualdad en el éxito, que incluye, aparte de la información sectorial, nación por nación, los trabajos realizados en 21 países por el Proyecto Internacional para la Evaluación de los Rendimientos Educativos (I.E.A.). La bibliografía al respecto suele ser rigurosa y también resulta abundante en Aragón, de la cual tenemos parte de culpa.

El objeto de este artículo es revisar caminos teóricos sobre *cómo*, en las democracias meritocráticas, se produce la relación entre las desigualdades no naturales y los éxitos o fracasos no justificables desde el punto de vista de la capacidad de las personas afectadas. Precizando algunos términos, para poder delimitar el enfo-

que, se está hablando de sistemas que constitucionalmente no creen que la desigualdad social esté justificada a priori, que proclaman la igualdad de derechos y oportunidades educativas; y que atribuyen a los méritos personales la posterior distribución de bienes y prestigio. Dado que en tales casos, como ya se ha visto, los datos reflejan situaciones de injusticia en el tema del fracaso escolar, y dado que la única desigualdad reconocida es la recepción de herencias económicas familiares diferentes (con el complemento superestructural de herencias culturales), habría que separar algunos temas en los que la trasposición de la realidad socioeconómica a la actuación escolar resulta elemental. Hay aquí un largo inventario de problemas:

1º La parte valorativa de la cultura, la que se presta a interpretaciones partidistas, es más coincidente con unas clases sociales que con otras. Para unos niños se presenta como lo natural; para otros como la negación de lo natural. Es necesario aquí citar los textos de Marx sobre educación, y en nuestros días todos los análisis que insertan la cultura en el mundo de la propaganda. (Jacques Ellul o Goran Therburn, por dar algún ejemplo).

2º La complejidad cultural a la que un niño está sometido desde que nace (conversaciones, imágenes, música, textos, espectáculos y entornos distintos) está ligada a condiciones económicas y ecológicas. Desde los teóricos de la Gestalt, la propia percepción de la realidad está condicionada en función de niveles de complejidad.

3º El mercado, con sus exigencias coyunturales, determina una de las formas fundamentales del éxito o fracaso: es decir, el porcentaje global de quienes podrán obtener beneficios con el esfuerzo realizado. Y esta forma está íntimamente ligada a otra: la satisfacción por la actividad realizada.

4º Como derivación de lo anterior, una de las características de las democracias meritocráticas es que también en ellas se aprecia una tendencia a calificar con patrones distintos según la procedencia socioeconómica. Aquí la evidencia empírica también es completa. Incluso los análisis tendenciales: a medida que las sociedades van reduciendo desigualdades, se van reduciendo las brechas entre los patrones de medición. En todo caso, en la sociedad española y en la zaragozana todavía muestran los datos que las calificaciones son más duras en los institutos que en los colegios y academias privadas; y en la E.G.B. pública que en la privada.

5º Los sistemas de formación socio-económica determinan tanto el ritmo como la especialización de la vida social. Los criterios maltusianos y darwinistas de supervivencia de los mejores adaptados, varían de una sociedad a otra, sin que estas variaciones puedan coincidir con lo esencial del ser humano. La crítica de Marx al concepto de población sobrante, de Maltus, es hoy válida para el estudio de éxitos y fracasos escolares. Y por otra parte, los estudios sobre estratificación han demostrado hasta la saciedad cómo la valoración de las diferencias naturales está en función de los modelos de sociedad.

Todas estas parcelas de investigación teórica están cada vez más insertas en la gran ciencia política. En los estudios sobre el poder, el cambio, la estabilidad y las

revoluciones. Todas ellas tienen en común la posibilidad correctora a corto o medio plazo de las acciones de gobierno.

Queda todavía otro tipo de investigaciones mucho más ligadas a la teoría sociológica del comportamiento emocional. En estas últimas, las interpretaciones sobre cómo se produce la desigualdad de rendimientos y satisfacciones, van más allá de lo que podría ser objeto de acciones pragmáticas correctoras. Me refiero a los trabajos de los etnometodólogos (Garfinkel, Cicourel), de los constructivistas sociales (como Susan Shot), de los críticos del comportamiento (como Kemper) e incluso algunos sociólogos de la vieja escuela de Frankfurt (como Norbert Elías).

La aplicación al tema del fracaso escolar de la carga sociológica que hay en la conducta emocional, podría dar la clave para entender aquellos fracasos que no están aclarados ni por la trasposición lineal de las circunstancias socioeconómicas, ni por problemas de capacidad personal. Gran parte de los fracasos por limitación de aspiraciones, limitación de rendimientos y rechazo no racional a la cultura, entrarían en este terreno.

La actualidad del Interaccionismo simbólico y de la obra de George Herbert Mead, en el estudio de las emociones, parte de dos conceptos íntimamente relacionados: el del "Yo consciente del Mi social" (1974, 173) y el del Yo que asume el rol del otro específico o del otro generalizado (1974, capítulos 20 y 24). La idea de la mente como importación individual del proceso social. Ambos conceptos fueron desarrollados por Mead en 1932. Antonio Machado publicó una estrofa que sintetiza esta interacción simbólica y que probablemente tiene sus raíces en la filosofía de Bergson:

El ojo que ves
no es
ojo porque tú lo veas.
Es ojo porque te ve.

La literatura existencialista francesa parte de la idea de que el otro, que me ve, hace que yo sea eso que soy; pero no para mí, sino para el otro. Quienes me observan hacen que yo sea lo que soy; pero no sólo para los otros, también para mí. El otro específico y el otro generalizado también está en mí y en mis emociones. Los conceptos de Mead, tal vez no fueron excesivamente novedosos, pero están desarrollados de manera difícil de impugnar.

Hay una clase de emociones, las relacionadas con la interiorización de roles, como son las positivas de orgullo y vanidad y las negativas de culpabilidad y vergüenza, que exigen ponerse en el lugar de otro. De otro específico, imaginario o generalizado, en los términos de Mead.

Estas emociones hacen que *una gran parte del control social sea auto-control*. La vergüenza, como sentimiento de fracaso en la presentación de uno mismo, hace que se proyecte en la interacción, lo que ya procede de una apreciación asumida de una situación, en la que los otros nos perciben negativamente.

Esto supone que los humanos son capaces de tratarse a sí mismos como objetos sociales. Tema que ya fue estudiado por Blume en su tratado sobre el Interaccionismo Simbólico. Y supone también que "la concepción de sí mismos de los actores y de su capacidad para esta *auto-interacción mental*, derivan también de roles emocionales asumidos (Shott, pág. 1324)".

La *eficacia* de estas emociones en el control social hace que la comunidad esté objetivamente interesada en que se produzcan. El sentimiento de vergüenza, lo mismo que el de culpabilidad frenan y en realidad castigan las desviaciones. La vanidad, el éxito fingido, una de las emociones más dependientes de los otros, refuerza las actitudes conducentes a la estabilidad del grupo.

Desde 1966, entre los psicólogos sociales, han abundado las investigaciones empíricas destinadas a verificar los efectos sociales de los roles emocionales asumidos. Empieza a haber una literatura abundante de la que todavía no se han extraído las consecuencias macrosociológicas. Por ejemplo: Desde los trabajos de Carlsmith y Gross (1969), de Brak y Becker (1966) y de Darlington y Macker (1966) hay elementos suficientes para creer que existe una relación directa entre el altruismo y los sentimientos de culpabilidad y vergüenza. Los individuos inducidos a cometer transgresiones reaccionan con mayor generosidad y preocupación por los demás. El altruismo, como comportamiento compensatorio es tanto o más real que el altruismo egoísta, estudiado por los teóricos del intercambio. El mismo fenómeno sucede cuando la culpabilidad no procede de una transgresión real, sino de la creencia inducida de haber transgredido. En el caso de la vergüenza, la sensación de fracaso que alcanza al actor, parece producir también un altruismo restitutivo de la propia imagen, si bien dirigido a personas distintas que las que ocasionaron el sentimiento de vergüenza. Son pocas las culturas que entre sus recursos de socialización y control desconocen estas reacciones, que la ciencia social actual ha podido experimentar en forma controlada.

A la luz de estos trabajos resultaría de interés analizar el contenido de algunos casos extremos en que aparece documentado el deseo social de fomentar sentimientos de culpabilidad o de indiferencia colectiva hacia los problemas. Como los repertorios de cartas de niños a los Reyes Magos, tan cargados de frases equivalentes a *ya sé que soy muy malo y que me porto muy mal, pero*; o los discursos políticos de quienes por estar gobernando, intentan minimizar los problemas, o, cuando son demasiado evidentes, decir que *están bajo control*. Si los trabajos de Carlsmith, Darlington y Freedman son correctos, tratar de evitar la mala conciencia ciudadana no sería la mejor manera de fomentar comportamientos solidarios.

La acusación mejor fundada contra todo el esquema emocional del Interaccionismo simbólico y de los constructivistas, procede de los trabajos de Theodor Kemper y de la escuela que él llama positivista (que no tiene ninguna relación con el viejo positivismo). A la vez que se valora la importancia de apreciar que las emociones dependen de cómo la situación es definida e interpretada por los actores, se les critica el vacío que supone no estudiar precisamente cómo los actores definen las situaciones. Los Constructivistas afirman que las personas definen e interpretan situaciones, y esto parece correcto; pero ya no dicen cómo lo

hacen. También es criticable, a la luz de recientes estudios, su olvido a veces radical de los factores fisiológicos.

Para Kemper, la clave para conocer la interpretación de las situaciones, estaría en un modelo bidimensional de interacción: la estructura vertical de las relaciones de *poder y status*. Partiendo de la definición Weberiana de *poder*, como *la habilidad para realizar los propios fines, incluso a pesar de la resistencia de los demás*, afirma que la posición de las personas, entre ellas, se sitúa en primer lugar, dentro de la dimensión del poder. Siendo el status la dimensión escalar que refleja la cantidad no coactiva, la deferencia, admiración, apoyo, incluso amor, que acuerdan los actores entre sí. Lo mismo que ocurre con el poder, unos actores reciben más status que otros. Esta sería la segunda dimensión.

Desde el punto de vista de las emociones, la estructura social cristaliza para Kemper, en las relaciones de poder y status. Y serían estas dos dimensiones, y no la cultura, las que condicionarían los estímulos emocionales. Las normas pueden indicar si es más apropiado estar triste que alegre en un funeral, o lo contrario en una fiesta; pero si estas normas fueran decisivas, no habría fiestas aburridas ni indiferencia o incluso alegría (cuando el fallecido es un enemigo) en los entierros. Las normas sociales podrían determinar sonrisas forzadas, o gritos de plañideras, pero no emociones reales. En un party -cito textualmente- en el que los demás nos halagan con una calurosa acogida y exponen placer por nuestra presencia, en el que alimentan nuestra mente con conversaciones interesantes y divertidas, en el que nuestros sentidos son tratados con cariño, etc., lo que ocurre es que *están aumentando nuestro status*. En este caso nos sentimos alegres (1981, 344 y 345).

De igual manera, si en un funeral, el fallecido o sus supervivientes utilizaban excesivo poder sobre nosotros o reducían nuestro status, no nos sentiríamos tristes, salvo en el caso de interpretar su muerte como una premonición de la nuestra.

Hay una frase de Durkheim en *La división del trabajo social*, que Kemper utiliza para reforzar su tesis:

"Es la organización social de las relaciones de parentesco la que determina los sentimientos recíprocos entre padres e hijos. Los cuales serían totalmente distintos si la estructural social fuese diferente. Y la prueba es que el amor paterno se desconoce en muchas sociedades. Este es el caso en las sociedades matriarcales (...)"

Esto supone que la relación entre normas y sentimientos queda por debajo de la interacción social y su propia estructura. Las relaciones sociales del modelo bidimensional dan lugar a comportamientos y emociones concretas. Después, son las normas las que se encargan de reforzar las emociones que evocan las relaciones sociales.

En realidad, los constructivistas minimizan e incluso parecen ignorar el hecho de que antes de las normas sociales sobre cualquier emoción, existen unos valores que reflejan la cultura en su sentido más profundo. Las normas sociales y cualquier regla sobre sentimientos, pertenecen al marco institucional y son

manifestaciones culturales; pero antes que ellas ha habido otro plano de ideas y creencias, y aún otro formado por los condicionantes del plano ideativo.

A efectos de las emociones, más sentido que la referencia a las normas tiene la distinción de William Graham Sumner entre *Folkways* y *mores* con las distintas intensidades de sanciones a las que dan lugar, según supongan un riesgo superficial o profundo de alteración cultural.

Una de las mayores dificultades para seguir el modelo bidimensional de Kemper parte de *la estrecha relación que existe entre status y poder*, que ya señaló Max Weber. Quien está en una posición de poder suele disponer de capacidad coercitiva para asegurar, por parte de las personas o grupos más bajos, el reconocimiento de su status. La violación de las normas de etiqueta, que, como estudió Norbert Elias, produjo tantas contradicciones y sentimientos de vergüenza en las relaciones entre la burguesía renacentista y la aristocracia, no sólo implicaba incompetencia por parte de las clases en ascenso, incompetencia no justificada, pero de la que éstas se avergonzaban; significaba también una manifestación de la procedencia inferior que provocaba satisfacción y contento en las elites dominantes. En la literatura medieval española, el *Arte cisoria* del Marqués de Villena, refleja admirablemente la importancia del conocimiento o no del apropiado manejo del cuchillo y el tenedor y su vinculación al poder e indirectamente al surgimiento de estímulos emocionales, que posteriormente tendrían su equivalente en los símbolos de status de los que hablaba Thorston Webber.

En todo caso, el modelo bidimensional de poder-status, aceptando un significado amplio de estos dos conceptos, cubre casi todas las posibilidades de interpretación de situaciones, reales, recordadas o imaginadas, que supongan estímulos emocionales. *Podría acusarse de teoría incorrecta, pero no de simplificadora*: entre dos personas se producen cuatro canales de relaciones: el propio poder; el propio status; el poder del otro y el status del otro. Si un tercero entra a formar parte de la relación, los canales aumentarían a ocho, más un cierto número de canales secundarios. El análisis empírico, desde esta perspectiva, de cualquier situación emocional, exige un amplio uso de ordenadores. Y todo ello sin olvidar el resto de los componentes fisiológicos y cognitivos de cualquier emoción.

A las ciencias sociales les queda todavía la tarea de perfeccionar las escalas de medición de las dimensiones del poder y el reconocimiento social. Indispensable para detectar la situación de cada niño en su entorno educativo. Sólo así cabría conocer con cierta precisión la incidencia de la desigualdad relacional (que se produce de manera similar entre niños y adultos y entre niños y niños), en el rendimiento y en la autosatisfacción.

Con todo, tales mediciones, que hoy se vislumbran como posibles e indispensables para avanzar, seguirán arrojando un margen de error considerable, que sólo podría reducirse a la luz de una crítica sistemática de los valores dominantes en cada sociedad concreta. Recuperar para el estudio del éxito o del fracaso escolar el principio del placer en su doble dimensión de individual y colectivo, resulta también una tarea indispensable.

Queda todavía el problema del sujeto del fracaso: en modo alguno se trata únicamente del individuo aislado. Analógicamente, igual que en los estudios sobre estratificación se trabaja con los conceptos de movilidad media y movilidad élite, podría en educación hablarse de éxitos que afectan a un porcentaje considerable de los niños, frente a éxitos de élite basados en amplios porcentajes de frustraciones. También aquí cabe aplicar fórmulas de medición, ya existente, pero eso nos lleva de nuevo a la ciencia política, a la valoración de lo que es o no es una sociedad justa.

Referencias bibliográficas

- Cicourel, Aron (1982): *El método y la medida en Sociología*. Ed. Nacional, Madrid.
- Durkheim, Emile (1967): *De la división del Trabajo Social*, Ed. Schapire, Buenos Aires.
- Elias, Norbert (1982): *Sociología fundamental*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Ellul, Jacques (1965): *Propaganda, The Formation of men's Attitudes*, A.A. Knopf, Nueva York.
- Forquín, Jean Claude (1983): *Enfoque Sociológico del éxito y el fracaso escolares*, Educación y Sociedades, nº 3. Akal, Madrid.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Prenticehall, Englewood Cliffs.
- Kemper, Theodore (1978): *A Social Interactional Theory of Emotions*, Wiley-Interscience Publication, Toronto.
- Mead, George Herbert (1972): *On Social Psychology*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Shot, Susan (1976): *Emotions and Social Life*, A.S.C. Vol. 84, Núm. 6.
- Therborn, Goran (1980): *Ciencia, Clases y Sociedad*, Siglo XXI, Madrid.
- Therborn, Goran (1974): *Ideología y Lucha de clases*, Anagrama, Barcelona.
- Veblen, T. (1964): *Teoría de la clase ociosa*, F.C.E. México.
- Weber, Max (1964): *Economía y Sociedad*, F.C.E., México.