



## EXITO Y FRACASO ESCOLAR

Joaquín Samayoa

### INTRODUCCION

Uno de los más apremiantes retos que tienen entre manos los países del Tercer Mundo es el de concebir y dar vigencia a un sistema educativo que defina sus metas y determine sus objetivos de cara a la realidad en que se inscribe y a la que debe pretender transformar; realidad que se presenta estructurada como totalidad y, consiguientemente, exige análisis y soluciones integrales.

La educación es un aspecto fundamental, a la vez causa y efecto de muchos otros problemas cuya compleja y no siempre evidente interconexión de-

termina al conjunto de características sociales, políticas, económicas y culturales que sumergen a estos países en el subdesarrollo. El Salvador no es una excepción.

En el ámbito de la educación sistemática o formal, hay un hecho que llama poderosamente la atención y es el marcado desbalance en la ecuación de costos y beneficios sociales. Es evidente que la cuantiosa inversión de recursos económicos, materiales y humanos, tanto por parte del aparato estatal como del sector privado, no ha tenido ni parece tener en el momento presente repercusiones significativas en la solución de los agudos problemas sociales

y económicos que pesan sobre la existencia del pueblo salvadoreño. Este hecho, percibido a través de los esquemas conceptuales del psicólogo profesional, remite al planteamiento de un problema más específico como es el del éxito y fracaso escolar. Aunque, según lo expuesto, se trata de un complejo problema social, cuyo análisis exige la concurrencia de varias disciplinas científicas, "lo psicológico" está presente como un componente o dimensión especialmente significativa, lo cual justifica suficientemente un análisis a partir de los marcos teóricos y haciendo uso del instrumental propios de la psicología, siempre y cuando el reconocimiento de la especificidad del saber psicológico no conduzca más allá de lo necesario a un artificialismo analítico engañoso y encubridor.

Es preciso hacer notar que al emprender la tarea de analizar desde la perspectiva psicológica un problema como el que ha sido esbozado, sale al paso una primera y considerable dificultad. Si bien es cierto que es propio de las disciplinas científicas el ir acumulando sistemáticamente los hallazgos realizados dentro del campo que constituye su objeto de estudio, la investigación psicológica del problema del Éxito y Fracaso escolar ha ganado muy poco terreno. Hasta la fecha, ha sido éste un problema relativamente ignorado, o bien abordado sólo especulativamente, a pesar de su evidente importancia y, a pesar también, de que diariamente miles de personas —maestros, alumnos y padres de familia— se ven obligados a soportar sus desagradables consecuencias desde una angustiada situación de impotencia. La búsqueda de referencias útiles en librerías y bibliotecas nacionales y extranjeras es bastante desalentadora. En El Salvador únicamente se cuenta con datos estadísticos relativos a la deserción escolar, una de cuyas causas —quizás no la más importante en los niveles básico y medio de la educación— es el fracaso escolar. La investigación bibliográfica delata, pues, una carencia de estudios científicos que permitan actuar sobre la base de informaciones confiables, racionalmente elaboradas.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. ANALISIS CRITICO DE LAS DIVERSAS DEFINICIONES

En la práctica educativa cotidiana, maestros y padres de familia manejan las categorías "éxito" y "fracaso" en todas las significaciones habidas y por haber. Es preciso hacer notar desde un primer momento que, al margen de los criterios utilizados, el éxito y el fracaso son inevitablemente conceptos arbitrarios. La gama de posibles realizaciones humanas, a todos los niveles, es un continuo, y no existe ningún punto abrupto que delimite con claridad los

fracasos y los éxitos en las realizaciones. Consecuentemente, la proporción de fracasos varía en el mismo grupo de personas, en la misma situación y en base a los mismos puntajes, en función del nivel en que se sitúe un punto arbitrario de delimitación.

El fracaso y el éxito son, pues, términos muy relativos, cuyo significado real depende de una cuidadosa definición. Relativos a una situación educativa concreta. Relativos a una filosofía educativa concreta, claramente explicitada en objetivos, métodos e instrumentos de medición que tengan un grado aceptable de validez y confiabilidad.

Las ideologías dominantes se traslucen de manera particular en el ámbito educativo. Todas las definiciones posibles tienden a reflejar, de alguna manera, una determinada idea de educación que no siempre se manifiesta explícitamente. En un extremo tenemos el concepto basado exclusivamente en el rendimiento académico y, algunas veces, en el rendimiento académico en unas pocas asignaturas consideradas como instrumentalmente básicas. Este concepto excluye la formación y orientación de la personalidad, los aspectos emocionales, una considerable cantidad de conductas adaptativas involucradas en el proceso de socialización de la persona, y otros muchos aspectos aparentemente ajenos al aprendizaje, entendido éste como mera adquisición de datos, conceptos o habilidades motrices. La labor del maestro, según esta óptica, se reduciría a la instrucción. En otro extremo estaría el concepto que pone el énfasis en los principales aspectos personales del desarrollo, sin desestimar, naturalmente los aspectos intelectuales.

En un informe complementario originado en el Congreso sobre Educación y Salud Mental convocado por la UNESCO en 1952, W. D. Wall presenta una serie de aportes sumamente valiosos para el planteamiento correcto del problema del Fracaso Escolar.

En el mencionado informe, se hace mención a tres criterios fundamentales, cada uno de los cuales sirve de base a una concepción distinta del fracaso escolar. Según esos planteamientos, uno de los criterios para determinar el fracaso escolar sería el no poder lograr la promoción en un sistema de grados. Desde esta perspectiva, la definición de éxito y fracaso estaría implícita en la estructura misma de los planes y programas de estudio. Una autoridad central —el Ministerio de Educación en el caso de El Salvador— determina los programas de estudio para la Educación Básica y para el nivel de Bachillerato. Tales programas especifican para cada nivel de Edad o para cada grado tanto los contenidos que deben enseñarse como el promedio de habilidad que es ne-

cesario lograr al finalizar un año escolar. En el caso de la educación básica en El Salvador, ese "promedio de habilidad" —el punto arbitrario de delimitación al que antes se ha hecho referencia— es marcadamente bajo, porque se cuenta con un sistema de programación "circular" que permite —teóricamente al menos— al estudiante compensar cualquier deficiencia en los años sucesivos. Al determinar un promedio mínimo de habilidad, se supone que la tarea prescrita puede realmente ser absorbida en el curso de un año escolar si se cuenta con un adecuado nivel de trabajo por parte del alumno y con la capacidad suficiente por parte del maestro. De acuerdo a este criterio, "Podrá hablarse de fracaso en el caso de que el alumno no logre dominar el trabajo del año y deba repetirlo en el siguiente; de ese modo se hallará retrasado un año escolar, al menos con respecto a sus pares cronológicos" (Wall, W., 1970). El sistema de grados supone, en primer lugar, que quienes elaboran los planes y programas de estudios conocen suficientemente bien las capacidades del niño promedio como para determinar lo que éste puede aprender en condiciones de enseñanza normales. Supone que, tal como están diseñados los planes de estudios, un alumno debe dominar la tarea de un grado para poder enfrentar con éxito la del grado correlativo y que, consiguientemente, la repetición de un año escolar beneficia al alumno retrasado permitiéndole un mayor dominio de los contenidos. Supone también —lo cual ya es mucho suponer— que los criterios de evaluación del aprendizaje son objetivos y los instrumentos para evaluarlo son válidos y confiables. En El Salvador, el criterio de la promoción no parece ser válido para fundamentar sobre él una investigación acerca del éxito y fracaso escolar. En primer lugar, porque los supuestos mencionados no resistirían a la más superficial de las críticas, y en segundo lugar porque el punto de delimitación es excesivamente arbitrario y hay razones para pensar que puede obedecer a fines políticos de un gobierno interesado en hacerse propaganda disminuyendo, por la vía fácil, los índices de deserción escolar. Por otra parte existe el inconveniente de que las instituciones educativas privadas de nivel medio no han reconocido en la práctica los principios que apoyan la "promoción orientada" y han determinado, también en forma arbitraria, sus propios niveles de exigencias.

Un segundo criterio para definir el éxito y el fracaso escolar consistiría en lograr adecuarse o no a un conjunto de medidas objetivas. Las pruebas objetivas para medir el rendimiento, si están bien construidas y debidamente estandarizadas, tienen la ventaja de reducir a un mínimo el azar y los factores subjetivos del examinador. Se sabe que a partir de estas pruebas, los resultados obtenidos por cualquier alumno pueden ser comparados con la distribución



de puntajes de un grupo típico. De esta manera, el éxito o el fracaso pueden definirse en términos estadísticos precisos y mediante criterios que ofrecen un margen de error conocido. Tal definición tendría además la ventaja de ser fácilmente comprendida por maestros, educadores y, en general, por personas no especializadas en la medición mental. Es claro que sólo a través del empleo de tests correctamente estandarizados es posible medir, aunque sea de manera aproximada, los efectos determinados sobre el éxito y el fracaso por diversas variables tales como método de enseñanza, diferencias individuales, estructura y clima familiar, circunstancias sociales, etc. Sin embargo, en El Salvador no se cuenta con tales instrumentos de medición. Después de varios años de trabajo durante los cuales el aparato estatal ha invertido una cantidad considerable de recursos materiales, económicos y humanos, se cuenta ya con ese tipo de instrumentos para evaluar el aprendizaje al finalizar los estudios en el nivel de bachillerato, y aun estos instrumentos son por ahora de muy dudosa validez.

Un tercer criterio apuntaría a los logros en la actualización de toda la capacidad potencial de un individuo en un momento dado. Por diversas razones, un individuo, aun cuando se le enseñe bien, puede fracasar en lo que respecta a la actualización de toda su capacidad potencial. Es posible que un niño tenga un nivel de rendimiento promedio para su edad, pero que, por tener una capacidad superior a la media, presente un hipofuncionamiento. Dado que esta "capacidad general de educabilidad" es sus-

ceptible de medición por medio de tests de inteligencia verbales y no verbales, este concepto de fracaso como hipofuncionamiento puede resultar útil. El punto de referencia primordial es, según este criterio, el propio individuo y no el grupo, como en el concepto anterior. Sin embargo, prevalece la dificultad funcional consistente en la carencia de instrumentos válidos y confiables para medir el rendimiento.

Los tres conceptos de fracaso (fracaso para lograr la promoción, fracaso para adecuarse a medidas objetivas, fracaso para actualizar toda la capacidad potencial en un momento dado) tienen algo en común: cada uno de ellos pone de manifiesto, de manera diferente, la discrepancia entre el rendimiento de los alumnos y una norma establecida para su grupo de edad o para su supuesta capacidad. En todos existe un elemento de arbitrariedad que resulta del modo en que se establece el punto de delimitación. En las tres definiciones se tiende a acentuar el aspecto relacionado con la instrucción. Sin embargo, el segundo y el tercer concepto tienen la ventaja de basarse en medidas más objetivas y confiables; dependen menos del juicio individual y están menos expuestas a variaciones accidentales. Obviamente, en la medida en que la evaluación de un individuo esté referida a un grupo, las dos primeras definiciones tienden —en mayor o menor medida— a ignorar la dirección que se manifiesta en el desarrollo de cada alumno particular. Esto constituye una deficiencia significativa si consideramos que “un adecuado concepto del éxito y del fracaso debe tomar en cuenta mucho más de lo que se le ha enseñado directa o formalmente al alumno; de lo contrario no será útil como medio para perfeccionar la educación o como instrumento para realizar el diagnóstico y la terapia cuando sea necesario” (Wall, W., 1970). Es claro que no se puede excluir, como criterio, la adquisición de conocimientos y técnicas formales, pero tampoco se debe dejar de lado dimensiones o aspectos tan importantes como son el desarrollo y aprendizaje sociales, una adecuada integración de la personalidad y los aspectos creativos y expresivos del mismo desarrollo intelectual. Más aún, sucede con frecuencia que un fracaso en una determinada asignatura puede ser causado por un fracaso anterior en la dimensión afectiva, o a la inversa, un fracaso intelectual que se inicia como un fenómeno más o menos aislado puede conducir a perturbaciones emocionales generalizadas y determinar fracasos considerables en el proceso de socialización.

De todos los planteamientos anteriores, parece razonable concluir que el único fracaso verdadero es el indicado por la discrepancia entre la potencialidad de un niño o adolescente y su rendimiento en la escuela y en su desarrollo personal. Este concepto to-

ma en cuenta las diferencias individuales, supone la aceptación del niño tal como es y en el nivel de desarrollo en que se encuentra y le ayuda a asumir sus peculiaridades como simples diferencias respecto de los demás y no en términos de superioridad, que tanta ansiedad pueden desencadenar en el sujeto de la comparación.

## 1.2. FACTORES Y SITUACIONES CONDICIONANTES

Hasta aquí se ha intentado discutir los conceptos existentes de éxito y fracaso escolar. Sin embargo, conviene detenerse todavía un poco más en el análisis de los principales factores que inciden de alguna manera en el problema que nos ocupa; ya que un planteamiento correcto del problema incluye no sólo la delimitación del fenómeno sino también la identificación de sus posibles causas.

Entre ellas, algunas se centran más en el mismo individuo que triunfa o fracasa, aun cuando sea por asimilación de pautas de conducta mediante el aprendizaje social. El conjunto de estos factores puede ser identificado como “causas psicológicas”. Otras, en cambio, se centran más en el mundo exterior y actúan en forma directa o mediatizada sobre los individuos. Estas últimas podrían agruparse en dos grandes categorías: Familia y Escuela. La distinción, sin embargo, resulta a veces bastante difícil, ya que algunas circunstancias exteriores —familiares, sobre todo— determinan la formación de ciertos rasgos de personalidad como respuesta adaptativa a las mismas, y se convierten así en causas psicológicas.

Uno de los rasgos que dominan la personalidad del niño o adolescente de rendimiento insuficiente es la actitud pasivo-agresiva. Las personalidades dominadas por este rasgo buscan, por lo general, formas indirectas de expresión de la agresividad. Una de esas formas es la creación de un problema de aprendizaje. En algunos casos, sin embargo, la agresividad se expresa abiertamente. En estos casos, el estudiante de bajo rendimiento escolar, aunque no se percata en forma consciente de que su conducta está motivada por sentimientos inaceptables de ira, sabe inconscientemente que con su forma de proceder hiere el orgullo y la sensibilidad de sus padres. De lo anterior no debe inferirse que el desafío pasivamente expresado por medio del problema escolar sea siempre una reacción a la presión de los padres con respecto al trabajo académico o a las calificaciones del hijo. Lo que sí puede inferirse es que sea el resultado de la incapacidad de los padres o educadores para tolerar la expresión de los sentimientos auténticos del hijo o discípulo, particularmente los sentimientos de ira. Si es esa la causa, el problema ad-

quiere permanencia. "El escolar de rendimiento insuficiente tiene miedo de ser espontáneo. Cuando era más pequeño temía expresar sus verdaderos sentimientos, y puede que llegue a experimentarlo durante toda su vida. Aprendió que el expresar sus sentimientos reales no era seguro y tal vez hasta se le haya enseñado que sólo es "seguro" expresar afecto y agrado. Esta es la razón por la que resulta ameno estar en compañía con la mayoría de estos niños. Algunos llegan a sentirse incómodos si expresan algo que no sea afecto. Lo curioso es que, después de un tiempo, teme expresar afecto auténtico. Su disgusto interior hacia sus padres es tan intenso que le resulta difícil sentir afecto por ellos. Su ira interna le produce también sentimientos de culpa, y llega a sentir temor ante la perspectiva de amar a alguien más, por lo que se siente tan indigno en su fuero interno, que no puede creer que alguien pueda sentir afecto por él. Su sentimiento de culpa lo hace indigno de cariño. Aún más, lo rodea y oprime y lo hace sentirse aún más indigno de cariño. Este aspecto del círculo vicioso del rendimiento insuficiente se presenta en cada caso" (Bricklin, B. y P., 1975).

Otro rasgo de la personalidad que se constituye en factor determinante del rendimiento deficiente es el temor al fracaso. En torno a este rasgo también se genera un círculo vicioso sumamente difícil de romper. El escolar de bajo rendimiento trata de convencerse de que "en realidad" es capaz, inteligente, etc., pero —y aquí radica el núcleo de su problema— tiene miedo de poner a prueba esta idea; con lo cual, paradójicamente, termina en el estado que tan desesperadamente ha tratado de evitar.



"La búsqueda de la perfección es un proceso expansivo y activo, mientras que el temor al fracaso es pasivo y restrictivo. Quien desea evitar el fracaso nunca arriesga nada. La búsqueda de la excelencia exige un programa concentrado que implica el esfuerzo personal. La persona que quiere evitar el fracaso no se compromete. Teme que, al hacerlo, arrastre el riesgo de fracasar. Si no se intenta nada, no se puede fracasar. No se decide en ningún asunto. No se nos puede culpar cuando no conseguimos algo que no queríamos". (Bricklin, B. y P., 1975). Lo que aquí está en juego, en el fondo, es el sentido del propio valor, el desarrollo de la autoconfianza, lo cual depende en gran medida de la forma como otras personas valoran al individuo, especialmente aquellas con las cuales éste sostiene una relación significativa a nivel afectivo. Es inevitable que las evaluaciones escolares del niño tengan gran influencia en lo que éste piensa de sí. Es también comprensible que el trabajo escolar eficiente produzca satisfacción y afirme el sentido del propio valor. Es natural que los padres sientan cierto orgullo por el rendimiento de sus hijos. Sin embargo, no debe equipararse el sentido del propio valor con la capacidad de aprovechamiento, hecho del que los padres y maestros son frecuentemente los principales responsables, al presionar en forma excesiva sobre los logros académicos.

Un factor bio-psicológico que adquiere una importancia central es el resurgimiento del impulso sexual, una vez trascendida la fase de latencia. Los fenómenos de maduración biológica que determinan el inicio de la pubertad, y sus correlativos procesos psicológicos que marcan la entrada a la adolescencia, constituyen una perturbación significativa en todos los niveles y dimensiones de la personalidad. Las difíciles tareas adaptativas y la angustiosa búsqueda de la propia identidad pasan a constituir el principal motivo, aunque no siempre consciente, de todos los pensamientos y acciones. Llegado este momento de crisis existencial, es frecuente observar un repliegamiento del individuo sobre sí mismo. Desconcertado y sin contar con la orientación adecuada, el adolescente se entrega al desesperado intento de armonizar sus impulsos primarios, con las no siempre claras exigencias ambientales y los dictados de su propia conciencia moral.

En este contexto, la dedicación al estudio —al estudio de contenidos que generalmente no tienen ninguna vinculación con la apremiante problemática existencial que se está viviendo— sólo adquiere sentido o bien como una evasión inconsciente de los verdaderos conflictos surgidos en los niveles sexuales y afectivo de la personalidad, o bien como un recurso relativamente fácil para afirmar la quebrantada personalidad mediante el prestigio y aceptación adquiri-

dos a partir del éxito académico. Con fundamento en el principio de economía psicológica, base de la teoría dinámica de la personalidad, es válido inferir que una parte considerable del monto de energía psicológica disponible ha de invertirse en solventar esta difícil situación, en la que el estudio realmente no merece mayor consideración, porque —como se ha indicado— no aporta una respuesta a los problemas vitales. Es preciso hacer notar que la problemática expuesta afecta a todos los individuos pero de diferente manera y no en todos los casos con la misma intensidad. La intervención oportuna y adecuada de un orientador evitaría consecuencias nefastas, particularmente en los casos verdaderamente críticos.

Los factores que afectan el clima de la vida familiar del niño inciden notablemente en el éxito o fracaso escolar. Las relaciones afectivas entre el niño y sus padres, la preocupación que los padres demuestran por el bienestar de su hijo, la estabilidad del hogar, las relaciones entre los padres y el grado de cohesión familiar, propician o destruyen la atmósfera de seguridad que debe existir en el hogar para que el niño realice con éxito sus procesos de desarrollo. Es un hecho comprobado diariamente en la práctica educativa, que muchos niños son incapaces de orientar sus energías en la dirección del desarrollo y del aprendizaje porque las tensiones emocionales existentes entre sus padres provocan su ansiedad, o porque se ven privados de afecto —muerte, ineficacia o rechazo de uno de los padres o de ambos— o porque su vida familiar, en definitiva, no les proporciona la base sobre la cual se estructura la seguridad personal y el sentimiento de ser queridos. Estos niños parecen orientar sus energías en una búsqueda agresiva de seguridad y de afecto, o bien orientarlas sobre sí mismos o hacia el mundo de la fantasía. “El proceso normal mediante el cual, en la infancia, la inteligencia se libera, en gran medida, de las motivaciones puramente egocéntricas y emocionales tendiendo hacia intereses más objetivos del mundo externo, se realiza sólo de manera imperfecta o no se realiza en absoluto. A menudo estos niños fracasan en la escuela a causa de que están bloqueados por urgentes necesidades insatisfechas” (Wall, W., 1970). En estos casos, el fracaso tiene repercusiones más serias en el aspecto personal-social que en el intelectual, y puede transformarse en una pauta permanente si no es tratado oportuna y adecuadamente.

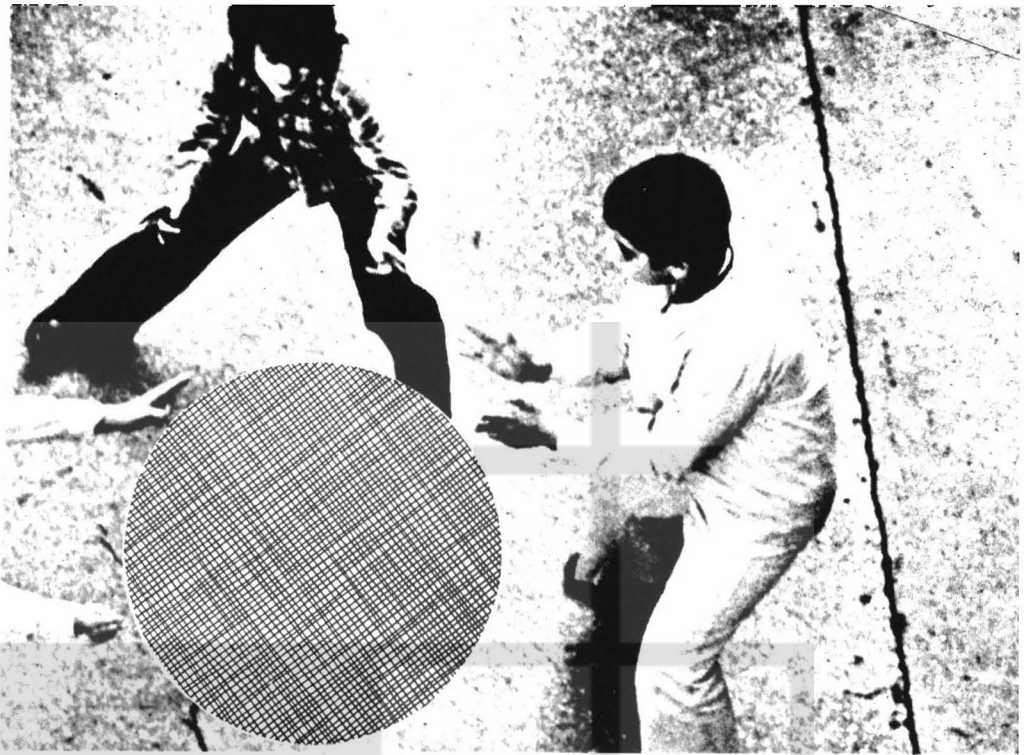
La actitud de los padres es ciertamente determinante. Y una actitud bastante frecuente, según se ha podido constatar en la práctica educativa, es la de la llamada madre “sobreprotectora”, presente de manera especial en las esferas más altas de una sociedad marcadamente estratificada como es la salvadoreña. El término “sobreprotectora” se utiliza en el

lenguaje común para referirse a la madre que casi nunca permite a su hijo hacer nada por sí mismo y, consiguientemente, impide que éste desarrolle la fortaleza interna necesaria para enfrentarse a las dificultades. Pero, en realidad, este tipo de madres no sólo son sobreprotectoras, puesto que sus actitudes de sobreprotección alternan con otras de irritabilidad y rechazo. Es comprensible, entonces, que el niño se sienta profundamente desconcertado e inseguro ante semejantes contrastes, resultado de la personalidad errática de la madre. “Por lo general, la madre se siente atemorizada ante sus propios sentimientos de ira hacia el hijo. Adjudica gran importancia a un tipo nervioso de amor y ternura y lo practica hasta que el niño llega a depender de él, como un vicioso, como si tal clase de sentimiento fuera el motivo y fin de su existencia. . . A esta dependencia se suman la irritación y la molestia. Nuestras observaciones muestran que el afecto ansioso con que la madre sobreprotectora trata a sus hijos es un importante agente productor de estados patológicos. Los humores de este tipo de madre son muy variables y tales contrastes de comportamiento producen tanto daño como la sobreprotección per se” (Bricklin, B. y P., 1975). Aunque la explicación de la dinámica psicológica de la madre sobreprotectora no tiene cabida en el presente artículo, sí debe quedar claro que esa atención sostenida y minuciosa conduce al hijo a desconfiar no sólo de sus primeros impulsos y de su espontaneidad, sino, finalmente, de sí mismo.

Otra actitud que merece especial consideración es la del padre autoritario, sobre todo si se la relaciona con el proceso de identificación. La identificación, considerada desde el punto de vista del papel que está llamada a desempeñar, es el proceso de apropiación de un yo ajeno en base al cual el yo del sujeto que realiza la identificación se precisa, toma forma, se consolida y se afirma.

De allí la importancia de este proceso en la coyuntura existencial de la crisis adolescente, en la cual la tarea principal es precisamente la reorganización y afirmación de la personalidad a todo nivel. Pero siendo tan importante como es, la identificación no se realiza fácilmente, sobre todo si el modelo de identificación tiene los rasgos de un modelo revereenciado y temido.

El autoritarismo, a pesar de ser susceptible de justificaciones morales y prácticas, es definitivamente inapropiado para permitir al joven que utilice su propia experiencia; lo cual conduce a un fracaso relativo en el desarrollo de la personalidad, fracaso que muy probablemente puede afectar al individuo en el nivel de los logros académicos.



Por otra parte, los antecedentes educacionales y el nivel cultural del hogar, así como el grado de estimulación que se brinde al niño en el seno de la familia para que llegue a constituirse en un individuo independiente, tienen mucho que ver en el fracaso de los hijos. El intelecto y la personalidad se desarrollan en función de lo que reciben: experiencias, expresiones verbales y numéricas, creatividad, relaciones humanas, etc. Cualquier limitación de la experiencia durante los primeros años puede persistir en mayor o menor medida como una desventaja permanente en el desarrollo, del mismo modo que la desnutrición física prolongada trae consecuencias irreversibles en los procesos de maduración.

Es posible que la familia comparta con la escuela otro de los condicionamientos hacia el fracaso: la discrepancia marcada entre las normas que rigen en cada uno de estos ámbitos. En la mayoría de los casos se da un marcado divorcio —distanciamiento, cuando menos— entre los padres de familia y la escuela. Por lo general, los padres de familia sólo se acercan a la escuela cuando su propia tranquilidad se ve seriamente perturbada por las manifestaciones de un problema que quizás haya venido generándose desde mucho tiempo atrás, sin que ellos siquiera lo notaran o sin que le dieran la debida importancia. Este distanciamiento da lugar —sobre todo en la medida en que la escuela ha ido poniéndose al día, mientras que los padres de familia siguen actuando por “sentido común”— a una discrepancia de criterios educativos, que obviamente determina efectos negativos si consideramos que la falta de consisten-

cia de los educadores provoca desconcierto e inseguridad en los educandos. La magnitud de esos efectos es relativa y está en función de la intensidad de la discrepancia. Cuando se trata de una evidente incompatibilidad, sobre todo en lo que concierne a sistemas de valores, el resultado puede ser un verdadero conflicto emocional, cuya atención absorbe buena parte de las energías del sujeto, quedando éste en posición desventajosa para enfrentar otro tipo de dificultades.

Está, pues, suficientemente establecida la interrelación entre la dinámica familiar y el éxito o fracaso escolar. Sin embargo, es necesario analizar si las influencias familiares determinan los mismos efectos en las diversas etapas de la vida, ya que parece ser que la relación del niño con su familia cambia con bastante brusquedad al llegarse la adolescencia. Durante esta etapa, que coincide con la de estudios “secundarios”, (Tercer Ciclo de Educación Básica y Bachillerato), el hijo tiende a independizarse cada vez más de su familia por una serie de razones cuya discusión no tiene cabida en el presente trabajo. También es necesario establecer si las mencionadas influencias determinan los mismos efectos en cuanto al sexo, así como plantearse la interrogante de qué tan determinantes son las influencias tempranas con relación al desarrollo ulterior.

¿Y qué decir del papel de la escuela en el fracaso escolar? . . . Glasser sostiene un punto de vista bastante radical: “Muy pocos niños llegan a la escuela fracasados; ninguno marcado ya con el rótulo del

fracaso. Es la escuela y solamente ella la que pone a los niños el rótulo del fracaso" (Glasser, W., 1969).

La afirmación anterior es, desde luego, muy discutible; sin embargo, la escuela ciertamente juega un papel determinante. En ciertos períodos, particularmente durante la adolescencia —en virtud del fenómeno de desplazamiento apuntado— la escuela puede llegar a ser todavía más importante que el hogar; no sólo en lo que respecta a los logros formales —lo cual es bastante evidente— sino también en lo relativo al desarrollo educacional general y al moldeamiento de la personalidad. De hecho, escuela y hogar no desempeñan funciones clara y completamente diferenciadas, pero sí influyen en forma y proporción diferentes en cada uno de los distintos períodos sobre el desarrollo del niño, según la naturaleza de la cultura circundante. El problema principal de la escuela en nuestro medio radica en el hecho de que todavía son muchos los puntos de vista, prácticas y estructuras educacionales que se fundamentan en una concepción a-científica de la psicología infantil y adolescente.

En El Salvador, hasta el advenimiento de la Reforma Educativa, los planes de estudio habían sido dictados por la tradición y por nociones más o menos elementales de lo que se considera deseable, más que por la investigación de las necesidades y capacidades del niño. La inmensa expansión de las ciencias y de la tecnología concomitante ha presionado en el sentido de modificar el contenido de los planes de estudio, particularmente en el nivel secundario; sin embargo, la competencia entre las asignaturas tradicionales y las nuevas parece haber conducido a una sobrecarga general y a una especialización prematura, lo cual se hace patente de manera especial en el nivel de bachillerato. Por otra parte, muchos de los contenidos de los programas de estudios no tienen vinculación alguna, a veces ni siquiera remota, con las necesidades e intereses reales de los estudiantes, y si la tienen, no se les muestra. Estas y otras características de los planes de estudios, tienen, presumiblemente, una incidencia significativa en el fracaso escolar.

Los sistemas de evaluación constituyen otro factor importante que debe ser estudiado. Algunos fracasos, particularmente en el nivel secundario, se producen por la falta de confiabilidad de los exámenes y de otros instrumentos de evaluación como son las pruebas orales, trabajos de investigación, actividades de campo, etc. Es un hecho que aquellos aspectos de la educación que, al menos, en apariencia, son más fácilmente examinables —adquisición de datos y juicios ya formados, etc.— tienden a cobrar importancia a expensas de otros menos tangibles pero esenciales. A los contenidos, inadecuados y tal vez

excesivos, y a los precarios sistemas de evaluación, debe añadirse una enseñanza metodológicamente deficiente, para comprender por qué se afirma que la escuela, en contra de su misión, se convierte en inductora de fracasos. Fracasos que tienen considerables repercusiones emocionales que, a su vez, serán causa de nuevos fracasos.

Glasser sostiene que el único fracaso verdadero es el fracaso en el logro de la propia identidad, entendida esta conquista como satisfacción de la necesidad de dar y recibir amor, así como de la necesidad de desarrollar el sentimiento del propio valor. Ayudar al niño y al adolescente a satisfacer estas necesidades no es función exclusiva del hogar; la escuela puede suplir aceptablemente cualquier deficiencia del hogar en ese sentido. Según el referido autor, este enfoque debe orientar las relaciones entre maestro y alumno, en contraposición a las recomendaciones de la psiquiatría tradicional en el sentido de que los maestros no deberían comprometerse emocionalmente con sus alumnos.

A la luz de las consideraciones anteriores debe plantearse el problema disciplinar de las escuelas. "Un estudiante que por sus antecedentes haya sido juzgado y encontrado culpable no podrá triunfar a menos que comprenda que de allí en adelante no lo condenarán por lo que hizo en el pasado" (Glasser, W., 1969). La concepción disciplinar es definitivamente importante. No se romperá un ciclo de fracasos si no se trabaja en el presente. Los maestros y educadores, además de crearse un interés afectuoso, positivo y personal hacia los estudiantes y de trabajar con ellos en el presente, deben ocuparse de su conducta; deben ayudar a modificar actitudes; deben dirigir su esfuerzo e invertir su talento en lograr que el niño o adolescente sea capaz, en cada circunstancia, de expresar, identificar y evaluar las causas de su fracaso; deben ayudarlo a que él mismo elija una mejor línea de conducta, y se comprometa a seguirla. Lamentablemente, la mayoría de escuelas prefieren apoyarse en el castigo, a pesar de no ser éste eficaz. "Debido a que son solitarios (los fracasados) necesitan relacionarse con educadores que sean afectuosos y francos. Necesitan maestros que los alienten a formarse un juicio de valor sobre su conducta en vez de predicarles y dictarles órdenes; maestros que los ayuden a planear el trabajo escolar y que quieran creer en sus compromisos de que harán lo que han planeado" (Glasser, W., 1969).

Escuela, familia y persona están, pues, involucrados de distinta manera y en distinta medida en el complejo problema del éxito y fracaso escolar. La eficacia de la enseñanza y del aprendizaje muy raramente puede ser atribuida a un factor único.



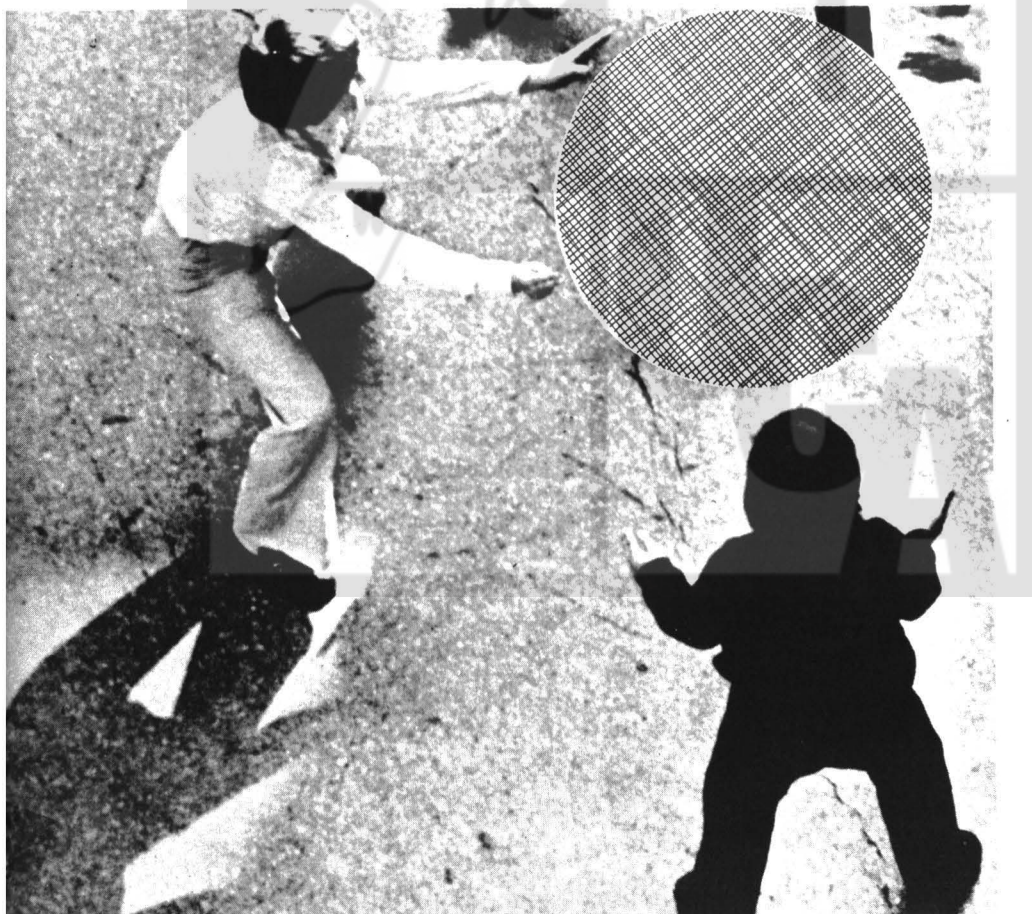
## 2. NECESIDAD Y VIABILIDAD DE UN ESTUDIO CIENTIFICO DEL PROBLEMA EN EL SALVADOR.

Del mismo modo que un proceso terapéutico, tratándose de dolencias orgánicas o bien de perturbaciones mentales, no puede llevarse a cabo si no es sobre la base de un buen diagnóstico, tampoco es posible vislumbrar las alternativas de solución a un problema educacional —que, en definitiva, es problema social— sin hacer un esfuerzo serio por comprenderlo en toda su magnitud y complejidad. Esta es una cuestión ética que atañe, a distintos niveles, al padre de familia, al maestro, al director de escuela y a los encargados de planificar y ejecutar la política educativa nacional. El grado de responsabilidad moral de cada una de estas personas será tanto mayor cuanto mayor sea su incidencia en el proceso hacia un ordenamiento social más justo y más humanizante.

La Universidad, entendida como “conciencia crítica y creadora de la realidad social que la circunda”, tiene un papel importante que desempeñar en el análisis científico de los problemas educativos. Razón y responsabilidad ética —ciencia y conciencia— deben fundirse para proponer soluciones válidas a los problemas de la sociedad. La investigación científica del problema que nos ocupa puede contribuir efectivamente a la realización de cambios signi-

ficativos en el sistema escolar, y a la vez ser un aporte valioso para la re-definición ética de las tareas que competen al psicólogo que labora en el ámbito educativo. Es preciso hacer notar, sin embargo, que la naturaleza misma del problema plantea una serie de dificultades metodológicas para su investigación. En efecto, cuando se trabaja con fenómenos sociales complejos, se debe tener en cuenta que éstos obedecen, por lo general, a múltiples causas. ¿Cuál es, por ejemplo, el factor determinante de la eficiencia de un maestro? ¿reside la causa en su preparación docente, su cultura general, la naturaleza de sus experiencias fuera del ámbito escolar, su actitud hacia los alumnos, la estructura de su personalidad. . .? Seguramente depende de la interacción de un cierto número de variables relevantes.

Un fenómeno puede ser producto de múltiples causas, e inclusive, es posible que diferentes causas lo determinen en diferentes momentos. Es, pues, prácticamente imposible establecer un adecuado control de variables. No basta con que los datos obtenidos a través de la investigación indiquen que un determinado fenómeno se relaciona con otro; es posible que algún otro factor o hipótesis alternativa sea la verdadera causa de uno de esos factores. Por otra parte, el hecho de que algunos factores aparezcan siempre que se produce un fenómeno no es razón suficiente —aunque sí necesaria— para determinar



que guardan con él una relación de causalidad. Es preciso tomar en consideración también la dificultad de clasificar a los sujetos en grupos dicotómicos a fin de establecer comparaciones entre ellos. Por lo general no es posible hallar grupos de elementos que sean similares en todos los aspectos, excepto en lo que respecta al hecho de hallarse expuestos a una variable distinta. Siempre existe el peligro de que los grupos presenten diferencias en relación a otros factores que pueden afectar los resultados de la investigación. Dado que la organización escolar y sus peculiaridades no pueden ser modificadas para efectos de experimentación, las variables provenientes del Centro Docente son prácticamente inaccesibles, ya que no pueden ser identificadas con suficiente precisión y tampoco pueden ser aisladas del complejo a que pertenecen. Otro escollo metodológico de considerable importancia radica en los instrumentos de evaluación. Se sabe que un criterio clave para determinar éxito o fracaso escolar ha de ser necesariamente el de las evaluaciones cuantitativas que periódicamente hacen los maestros. Se sabe también que los criterios para realizar estas evaluaciones son muy

poco objetivos y, consiguientemente, varían de una asignatura a otra en un mismo grado y Centro y, desde luego, de un Centro a otro. Definitivamente no es válido establecer comparaciones entre el rendimiento de alumnos que estudian en diferentes Centros docentes, aun cuando éstos estén considerados como del mismo nivel. La única manera de obviar esta dificultad sería a través de pruebas objetivas de rendimiento académico sometidas a un proceso de estandarización en la población seleccionada para la investigación.

A pesar de todas las dificultades, la Universidad tiene ante sí el reto ineludible de investigar problemas como éste, ya que, dado su carácter sintomático, constituyen un buen punto de partida para el diagnóstico de realidades sociales más complejas. El gobierno, a su vez, debe tener la apertura necesaria para posibilitar a las Universidades la realización de investigaciones serias que le orienten en la realización de su compromiso histórico en beneficio de la sociedad total.

