

## Un tema a debate, en Francia: ¿bajar o subir el listón?



*Las huelgas de estudiantes por las calles de París a principios de diciembre 86, trae a la actualidad un artículo publicado en la Revue Française de Pedagogie ( ) y del que es autor R. Champagnol: qué tipo de regla debe permanecer en la enseñanza: la regla de las «exigencias individuales», atendiendo a las posibilidades de cada persona o la regla de la «exigencia media», poniendo los programas a media marcha para que puedan ser alcanzados por la mayoría? He aquí un tema a debate de máxima actualidad, que tiene relación también con las últimas conquistas de estudiantes en España en torno a la selectividad. Extractamos algunas frases significativas del estudio publicado en la prestigiosa revista francesa.*

### La norma de la «exigencia individual»

Cuando un grupo determinado de personas tiene que realizar una tarea concreta, y esta tarea se evalúa luego, para ver quién la ha realizado mejor, es evidente que pronto aparecen las diferencias entre sus componentes. Y esto es así en cualquier tipo de tarea, sea la que sea: correr, saltar, hablar en público, sumar, etc.

Estas diferencias se advierten, especialmente, en las tareas escolares. Es algo normal e inevitable constatarlas en la lectura, en el cálculo, redacción, dictado, historia, geografía, lenguas y demás. Pero el fracaso escolar, lógicamente, no se puede definir teniendo en

cuenta esas diferencias, consideradas normales.

1.º El número de tareas que se pueden realizar en la vida diaria es mucho mayor que las que se pueden llevar a cabo en la escuela. El abanico de posibilidades de valorización, es decir, de éxito seguro, es mucho más amplio que en la escuela. La libertad de elección es mayor; en la escuela, el alumno debe hacer lo que le ordenen, mientras que en la vida ordinaria se es relativamente libre para realizar otras actividades, si prescindimos de las limitaciones que impone la propia profesión y los medios de que se dispone. Un fracaso parcial, en la vida ordinaria, no impide otro tipo de éxitos, mientras que el éxito de la escuela es siempre de tipo medio; es decir: es la media de los éxitos parciales en francés, cálculo, ciencias, etc. Todo el que haya enseñado en una escuela primaria puede recordar más de un caso de alumnos torpes, de los que no se esperaba gran cosa, y luego más tarde, en la vida social, han logrado triunfos señalados.

2.º Algo mucho más importante: las diferencias de relación entre las tareas. En la vida ordinaria se puede ser un buen periodista y un mal contable, un excelente cocinero y un mal electricista. El éxito en una especialidad o especialización no implica de ordinario capacidades excelentes en otras materias. Todos recordamos las situaciones ridículas en que hemos visto a personas de renombre cuando, por casualidad, tienen que enfrentarse a otro tipo de trabajos. Con las tareas escolares, sin embargo, sucede lo contrario. El éxito o el fracaso tienden a uniformarse. En general, el buen alumno es bueno y el malo es malo en varias materias. Esta situación justifica las exigencias de éxito escolar global, que caracteriza las tareas escolares. La historia

de la lucha contra el fracaso, en la escuela, está jalonada de materias que se suprimen, que se añaden, que se dejan para otro momento del curso, que se modernizan o re-tradicionalizan. Y al final, los resultados son los de siempre: los fuertes son siempre fuertes, y los débiles son siempre débiles.

3.º Un punto que puede confirmarnos en el precedente: Al contrario de lo que sucede en la mayor parte de las tareas especializadas de la vida ordinaria, el éxito o fracaso de las tareas escolares puede predecirse fácilmente, sin partir de ellas mismas. Para saber si un joven tiene posibilidades de ser un buen corredor de los cien metros lisos, un buen saltador de altura, jugador de ajedrez, etc., hay que juzgarlo necesariamente en esas propias tareas: los que corren con más espontaneidad, saltan mayor altura o progresan con mayor rapidez en el juego del ajedrez, etc., tienen muchas posibilidades de conservar su superioridad sobre los otros, con un entrenamiento semejante. Además, lo bien o lo mal que realicen una tarea, apenas nos orienta sobre sus habilidades o fracasos en otras diferentes. No sucede así en lo referente a las tareas escolares, donde el fracaso en una materia acompaña el fracaso en las demás, por lo general. Si el mejor predictor de la rapidez de una carrera es la medida de esa misma rapidez, y si la rapidez de una carrera no nos dice apenas nada, por ejemplo, sobre la rapidez de una marcha en bicicleta, los tests de inteligencia si nos ofrecen buenas probabilidades de predicción de éxito para el conjunto de las materias escolares, para cada grupo de materias o cada materia en particular.

4.º Se han hecho multitud de tests de inteligencia, que se pueden clasificar, a grosso modo, en dos categorías: «tests globales de inteligencia» y «tests



de aptitudes». Los «tests globales» de inteligencia intentan describir el cociente intelectual (QI) según el postulado de que si la capacidad intelectual crece en el curso de la infancia, este crecimiento se efectúa de un modo homogéneo a lo largo de los años. Esto hace que los mejor dotados (QI elevado) o los peor dotados (QI débil) al principio lo sean también al final, al término del crecimiento intelectual, hacia los 16-18 años. Todo esto nos hace suponer que el crecimiento intelectual es homogéneo de una edad a la otra, por lo que las personas conservan el mismo QI hasta la edad adulta.

Los «tests de aptitudes» tratan de medir capacidades menos globales que los tests de QI, desde la aptitud verbal y la espacial hasta aptitudes más específicas como aritmética, rapidez de percepción, etc. De hecho, la relación entre los tests de aptitudes y los tests globales de inteligencia es muy grande. La información específica que aportan los tests de aptitud no añade normalmente gran cosa a la información de que se dispone cuando se conoce el QI global. La relación entre la medida global de la inteligencia y el éxito de conjunto o por materias, en la escuela, cuadra muy bien con el hecho de que, en general, el éxito de los alumnos es bastante homogéneo en las diversas materias. Podemos pensar, razonablemente, que las diferentes tareas escolares reclaman los mismos mecanismos intelectuales.

Lo importante, aquí, es que con la valoración del QI de los alumnos —que se puede hacer de un modo cómodo y rápido, y con precisión suficiente— disponemos de un indicador razonablemente fiable de las posibilidades de éxito escolar.

Hay fracaso escolar cada vez que los resultados globales se apartan notablemente, hacia abajo, de las expectativas de éxito que hacía presagiar su QI.

### La norma de la «exigencia media»

En lo referente a las materias escolares, hemos visto que la expectativa de éxito es necesariamente diferente entre un alumno y otro, no sólo en cada materia sino prácticamente en su conjunto, teniendo en cuenta las relaciones de hecho que se constatan entre ellas. Esta dispersión inevitable de las posibilidades de éxito es tal vez el mayor problema al que debe enfrentarse un sistema escolar organizado para muchos alumnos. Siempre ha existido; pero se hace preocupante ahora por razones de tipo económico (inserción de los



hombres en nuevos sistemas de producción); ideológicos (ideal democrático e igualdad de posibilidades) y morales (la participación en el saber es parte integrante de la concepción actual del hombre). Se ha impuesto la necesidad de elevar fuertemente el nivel de los conocimientos generales.

La gravedad del problema surgió como resultado de la conjugación de 3 factores: la generalización «en superficie» de la escolaridad, extendida a todos los niños; en «verticalidad», la elevación progresiva de la edad en la escolaridad obligatoria y, en tercer lugar, la disminución de la «tolerancia al fracaso». Este último factor es, sin duda alguna, el más importante.

### ● MENORES PROBABILIDADES DE ÉXITO

La generalización de la escolaridad a todos los niños entraña, de un modo automático, una mayor dispersión de las probabilidades de éxito. En una sociedad en que sólo van a la escuela aquellos que quieren ir (o mejor, aquellos cuyos padres quieren que vayan) sólo van a la escuela y permanecen en ella los que tienen éxito. Pero, cuando hay obligación de ir, todo el mundo va, y todo el mundo permanece en ella, tanto los que triunfan como los que fracasan.

La existencia de grandes diferencias en las posibilidades de éxito escolar, entre los niños de una población escolar no seleccionada, es un hecho inevitable, pero que las familias cada vez soportan peor. Hace un siglo, cuando comenzó la escolaridad obligatoria, esta exigencia parecía excesiva. La gente vivía casi toda en el campo. Se enviaba a los niños a la escuela en el invierno, pero se les retenía en casa para trabajar, cuando hacía bueno. Hoy todo ha cambiado, para este mismo tipo de personas. Los trabajos escolares pasan al primer lugar en la lista de las preocupaciones familiares, y los fracasos de los niños se viven como una tragedia o una injusticia. La escuela, por consiguiente, se ve en la obligación de lograr el éxito de todos los alumnos, lo que resulta imposible. Ante estas exigencias, se encuentra enfrentada a dos normas o sistemas de referencias, que resultan incompatibles.

### ● NORMATIVA SOCIAL: «VALORES Y ÉXITOS»

Vamos a llamar a la 1.<sup>a</sup> la *Norma de valor*, que fija aquello que en un momento dado la sociedad cree necesario enseñar a los alumnos. Es una norma





de tendencia maximalista. El ideal es que los niños sepan el mayor número de cosas posibles al salir de la escuela. Esta norma se traduce, en un primer tiempo, por el diseño de programas, y en un segundo tiempo, por la fabricación de manuales escolares. Estos últimos son más maximalistas que los programas, por lo general. El editor de estos manuales, como todo buen comerciante, halaga los deseos de la clientela escolar (maestros y padres) que piden, más bien más, que menos.

La 2.<sup>a</sup> norma es la *Norma del éxito*. Se traduce generalmente en los sistemas de evaluación puestos por obra, sean de la naturaleza que sean: composiciones, exámenes, tests de conocimiento, etc. La evaluación tiene un estatuto muy antiguo. Por una parte tiene la función de valorar la realización del programa, es decir, los conocimientos adquiridos por los alumnos. Estos conocimientos, según la norma de valor, deben ser lo más altos posible. Por otra parte, el hecho de las diferencias inevitables en las expectativas de éxito para todos, es decir, la obtención de un mismo nivel de resultados, resulta imposible. Es necesario, pues, fijar un nivel, un criterio por encima del cual se estimen razonablemente satisfechos los objetivos del programa —lo que corresponde al «éxito»— y por debajo del cual no se estiman satisfechos estos objetivos, lo que corresponda al «fracaso». La presión para obtener el máximo de buenos resultados (en términos de número de alumnos) empuja a fijar un criterio lo más bajo posible. La norma del éxito, pues, es totalmente minimalista.

El efecto conjugado de esas dos normas, una que empuja hacia lo alto, la otra hacia abajo, hace que se establezca un punto de equilibrio en torno a un valor medio. Globalmente, cuando se adoptan las posturas necesarias para que las cosas se neutralicen, se llega a esto: que la mitad de los alumnos, más o menos, tenga éxito, y la otra mitad fracase. A esta situación se le llama *Regla de la exigencia media*. Esta regla regula, por un lado, el diseño de los programas y, por otro, las prácticas evaluativas.

Teniendo en cuenta la presión constante de la norma de valor, que empuja a «maximalizar» las exigencias del programa, el nivel en que se coloca la exigencia media sólo depende de la selección de la población escolar. Para una población seleccionada de nivel alto, sobre la base de QI elevado, o, lo que es prácticamente lo mismo, del medio socio-económico de la familia, la exigencia media será netamente más elevada que para el conjunto de la población escolar. Este hecho tiene sus efectos. Los niños intelectualmente favorecidos satisfacen con gran facilidad la exigencia media establecida por el conjunto de la población, al menos en la escuela elemental. La consecuencia es una cierta huida hacia delante, bien sea porque esos alumnos, aun permaneciendo en la escuela, adquieren tantos o más conocimientos en su medio familiar que en las aulas, o bien porque sus familias les llevan a escuelas selectivas. Esta huida hacia delante puede tener efectos perniciosos: para una población escolar desprovista de los mejores, tiende a bajar mucho el nivel de

la exigencia media, lo que conduce a una cierta degradación del conjunto del sistema escolar. El hecho de que los considerados académicamente buenos huyan hacia delante, buscándose colegios más selectivos, divide de nuevo a la sociedad. Por otra parte, el bajar el listón para que todos tengan acceso a la «exigencia media» trae efectos más catastróficos y retrasa toda iniciativa y mejora de los que se sientan con más posibilidades.

La solución, por tanto, está en diversos niveles de exigencia: no en bajar el listón para que lo salten más y así complacer demagógicamente a los que piden menos fracaso escolar, ni tampoco en subirlo para lograr exprimir el jugo de quienes deseen pegar el brinco con más facilidad, dejando en la cuneta a los que no se le ocurre ya intentarlo.

● FRACASO «ACADEMICO» y FRACASO «ESCOLAR»

No hay que confundir resultados «académicos» diferentes con el «fracaso escolar». Los resultados diferentes son un fenómeno inevitable, mientras que el fracaso escolar es, tal vez, evitable. Si el éxito escolar se estimase objetivamente, y el nivel de cada alumno correspondiese a lo que él podría o debería ser, estos resultados se distribuirían sin duda según las capacidades individuales. Además, si la regla de la «exigencia media», que es un artilugio normativo, no funcionase, todos los niveles de resultados serían legítimos, como son legítimas, por ejemplo, las diferentes tallas entre las personas.

*Traducción y adaptación  
María Luisa Brey*

## ACTIVIDADES

1.—Formula tu opinión, escribiéndonos «Una carta al Ministro de Educación». Publicaremos vuestros resultados: ¿Qué debe hacerse o ponerse en práctica en España: la norma de «exigencias individuales» o la de «exigencias medias»? ¿Tienes otras alternativas?

2.—Haced una discusión en grupo con alumnos de BUP/FP/COU. ¿Cuáles son sus opiniones sobre el tema? Enviadnos vuestras conclusiones.