

# La pobreza como criterio académico escolar

---

*JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ BELTRÁN*

Cuando se inicia una reflexión sobre la pobreza, se siente uno acobardado por las dimensiones del problema e intenta una especie de zapping intelectual que le devuelva la serenidad y que, al mismo tiempo, le aumente la conciencia de la gravedad de esta situación mundial. La pobreza, *sensu stricto*, solamente tiene una acepción: *Escasez o carencia de lo necesario para el sustento de la vida*. Y esto no admite paliativos ni cambios de canal que permitan contemplar imágenes más risueñas.

Dicho esto, nos podemos permitir afirmar la conciencia del problema y dar a entender que todo lo que sigue no es un escapismo, sino el intento de desarrollar otros conceptos relacionados con él. Quizá pueda servir de reflexión a quienes realizan su labor de educadores en colegios normalizados en los cuales, damos por sentado, existen esos otros pobres en *sentido metafórico*: alumnos con problemas de aprendizaje, de adaptación, de valores, de cultura.

El **sentido metafórico** resulta esencial en las expresiones diferenciadoras de pobreza-riqueza. Norte-Sur, éxito-fracaso, evolución-estancamiento. Dicho sentido se refiere a la forma de concebir, representar, organizar y justificar el mismo concepto de educación y las relaciones entre los individuos y los grupos a partir de los criterios históricos emergentes en cada región o país. Entendiendo por *emergencia* el surgir de un nuevo pensamiento o de una persona a partir de las concepciones históricas que van construyendo la representación de un fenómeno, llámese éste Educación.

Toda visión de la realidad es una construcción del espíritu que quiere establecer la armonía con supuestos bien asentados; la traducción del sentido y jerarquía de los valores. La representación o constructo que tengamos sobre la educación, como sobre la pobreza, suscita la interpretación y la proyección constructiva; permite idealizar, moralizar, articular una doctrina, una ideología y una praxis. De ahí surge el vocabulario específico: riqueza-pobreza, éxito-fracaso, buen alumno-mal alumno, enseñanza según unos baremos-atención a las diferencias individuales, etc.

Si la representación se polariza en torno a una idea -por ejemplo, la educación considerada como privilegio del éxito académico- puede originar una diferencia estructural a veces irrecuperable; se pone al servicio de la reproducción del orden establecido. De aquí que la interpretación metafórica deba centrarse en dos aspectos importantes:

a) La identificación temática en la cual el sentido de la vida está comprometido: qué tipo de sociedad y de educación se quiere, qué es la calidad de vida, qué valores últimos debemos promover...

b) La forma en que los valores humanos debemos relacionarlos para conseguir nuestro compromiso temático: forma de relación, forma de dominio o de liberación, toma de decisiones, crecimiento y felicidad de las personas...

Lo anterior nos permite seguir la reflexión de la siguiente manera:

## **1. De la pobreza a las pobrezas**

Si se contempla la inmensa muchedumbre de niños y jóvenes en edad escolar, tenemos que aludir en primer lugar a todos aquellos que

presentan como rasgo definitivo el de su **pobreza de excluidos**. Hay muchos niños de la calle, marginados, trabajadores, para los cuales el destino ha fijado el desarraigo y la incultura como su morada habitual. Al recorrer numerosos países de Latinoamérica, se oyen cantar las cifras: alrededor de un 60% de niños abandonan la escuela hacia los 9 años, sobre todo en las grandes ciudades. Sobre sus espaldas cae la degradación de las relaciones, el miedo como forma de vida, la pillería como único libro de texto. La meritoria labor de muchas instituciones para lograr su atención son otros tantos gritos de limitación frente a la magnitud del problema.

Pero centrémonos en aquellos que constituyen el núcleo de nuestra reflexión: **niños y jóvenes escolarizados**, para analizar la gama de situaciones:

**El alumno rico**, desde esta perspectiva, es aquél que disfruta del buen funcionamiento de su inteligencia, de los recursos materiales para poder estudiar y de unos resultados que dan conciencia de eficacia tanto a él como a su familia y a los educadores. En las sociedades desarrolladas, la eficacia académica es el capital económico y material.

Quizá este tipo de alumno entre el día de mañana dentro de la **pobreza del rico**, del joven que huye de los problemas, del vacío narcisista, del hueco afectivo que intenta llenar por el consumismo compulsivo y sensorial. Puede ocurrir que, al recibir ya prefabricadas las preguntas y las repuestas sobre la vida, no haya tenido ocasión de exigirse a sí mismo y pierda la noción de límite y de estructura necesarios para convivir de forma humana y constructiva.

Pero también puede disponer de su cultura y estatus para ejercer su responsabilidad personal, familiar y social; para convertir su cultura en experiencia temática reflexionada de la vida; incluso para servir de referente de sentido en su medio ambiente. Si la larga etapa escolar ha

conseguido estructurar su personalidad, con ello se le han dado los medios para convertir incluso su trabajo en elemento estructurante. ¿No se vislumbra aquí una gran riqueza?

El alumno de **clase media**, en sentido académico, será aquel que presenta un desarrollo cognitivo lento debido a presiones familiares o escolares superiores a su ritmo de adquisición del conocimiento. El esfuerzo para lograr unos resultados eficaces supone en él la constante dedicación al estudio, la memorización como estrategia de resultados, la ayuda no siempre certeza del ambiente familiar o escolar. Resulta fácil imaginarlo con dificultades para ingresar en una Universidad que exige "nota", o sufriendo el constante acoso de unos padres frustrados, o la fácil identificación con otros elementos distractores que los Media le proporcionan en abundancia.

El capítulo de los **alumnos pobres** se inicia con la aparición de dos tipos de niños:

- a. Los primeros manifiestan trastornos específicos de aprendizaje, atención dispersa, hiperactividad, percepción confusa de datos y significados. Son los típicos "últimos de la clase" de los que se conoce simplemente su CI, sus bajos resultados y los trastornos de comportamiento más globales; pero sobre los que no se ha realizado un análisis serio de su potencial de aprendizaje ni de las posibilidades de modificación por medio de un tratamiento adecuado y personalizado.
- b. Los alumnos con trastornos de pensamiento, aquellos a quienes se califica como "deficientes", se caracterizan por su rigidez mental, por su "viscosidad genética" o dificultad para pasar de un estadio evolutivo a otro superior, por su falta de flexibilidad para adquirir nuevos conceptos, y por fallos de simbolización y de abstracción. Unas veces en centros especiales y otras como alumnos de integración, son objeto de un afecto especial y de

tratamientos específicos. Pero frente a una sociedad de tanta exigencia y eficacia, su grado de integración queda con frecuencia reducido al estado de pobreza.

## **2. Los que fracasan son los pobres de la escuela**

Los tiempos de democratización se han extendido también a la escuela. En nuestro contexto, todos los niños pueden recibir una educación; la igualdad de oportunidades es ya una convicción social. Pese a lo cual, el fracaso escolar es la réplica negativa a nuestra satisfactoria realidad. Los pobres escolarizados siguen estando presentes e implorando una atención especial y específica.

¿Quiénes son los fracasados? ¿Qué factores se establecen como etiología del mal funcionamiento escolar? ¿Qué criterio tenemos como referente del fracaso?

Desde 1966 contamos con el informe Coleman, reforzado con el de Plowden (1967) y con el del INED (1972), confirmados todos ellos por estudios posteriores como el de B. Fueyo (1990. *El fracaso escolar, entre la ideología y la impotencia*). En todos ellos se llega a una conclusión: el fracaso escolar afecta de manera mucho más directa a los sectores socialmente más bajos y a las minorías étnicas y grupos no integrados en la población general. Frente a ellos, hay un amplio abanico de afirmaciones sobre la escuela como productora del fracaso porque trata como iguales a quienes son desiguales.

Tras las afirmaciones están los criterios que determinan el concepto mismo de fracaso. En el estudio de Ph. Perrenoud sobre *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, se afirma: "*Las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una*

*valoración suficiente como para ocupar un espacio en el curriculum"* (p.15). Tras esta afirmación, en cuanto tiene de realidad, se esconde todo el despliegue de representaciones sociales que van desde la concepción de la eficacia social hasta los compromisos que regulan los comportamientos sociales y por su influencia los escolares: sistemas ordenados al servicio del beneficio, más que ordenados al servicio de las personas.

Desde esta perspectiva, se constituye el *capital cultural* que no es otra cosa que el resultante de los aprendizajes de cada alumno, su memoria y sus adquisiciones, ordenados todos al éxito académico y social. Y dentro de este capital podemos especificar todo el sistema de actitudes, necesidades, estructuras cognitivas lógico-simbólicas y lingüísticas, los esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción, que hacen posible o dificultan la adquisición del saber.

Con todo, este enfoque social requiere matices de tipo personalizado, ya que el fracaso o el éxito no obedecen tan sólo a los resultados, sino a la diversidad de situaciones de los individuos que aciertan o fracasan en la escuela. El fracaso escolar nos introduce en el campo de las *dificultades de aprendizaje* y en su realidad multifactorial. De hecho, su etiología es variada, aunque asequible a categorización:

- Los factores cognoscitivos y verbales se han considerado como base de la llamada *aptitud para la escolaridad*: la percepción, la memoria, la atención, la relación pensamiento-lenguaje, el proceso de simbolización... regulan esa aptitud general, normal o alterada, frente a las tareas escolares.
  
- Los rasgos emocionales y personales dan con frecuencia paso a manifestaciones psicológicas y a desequilibrios emocionales. Baste señalar, como ejemplo, que las dislexias, disgrafías y discalculias, pueden ser consecuencia de "*neurosis de las*

*funciones cognitivas"*, como señala C. Monedero en su obra *Dificultades de aprendizaje escolar* (1989).

- La procedencia sociocultural de un niño trae consigo procesos diversos de estimulación, por lo general más pobres en hogares de nivel económico y cultural más bajo. Esto es notorio cuando se relacionan los aspectos motivacionales ante tareas escolares, en actitudes frente al estudio y en la importancia dada a los resultados alcanzados.

- Además, el niño se encuentra en la escuela con un maestro/a con unas actitudes, con unos métodos, con unos compañeros... en una palabra, con una pedagogía que va a determinar desde la etapa preescolar el ritmo y la orientación de sus necesidades y por tanto de sus capacidades.

- Y junto a todos esos esfuerzos, la propia evolución biológica del alumno: su sistema nervioso, los estímulos recibidos, los mismos aprendizajes, influyen constantemente en la información genética y en su caracteres fenotípicos.

Como se puede observar, todos y cada uno de estos factores se relacionan de modo muy estrecho, todos nos remiten al condicionamiento genético y al aprendizaje realizado. Herencia y ambiente, dotación previa y adquisición posterior, familia y escuela, esa es la dialéctica en que siempre nos moveremos y en la que el trabajo educativo deberá optar por la parte que le corresponde y en la que puede encontrar numerosos recursos para la atención especial de las diferencias individuales.

Según sea la representación que nos hagamos, se afirmará que las disfunciones escolares no son efecto de la educación, sino síntomas de diferencias preexistentes, de ambientes culturales familiares, de

procesos de interacción familiar deficiente. O bien que la escuela es responsable del fracaso de los alumnos en cuanto no prevé la comprensión al tratar como iguales a quienes son diferentes. Ceder al determinismo de los hechos es reducir la persona a simple receptor pasivo; creer en su dinamismo y modificabilidad es entrar en la dimensión personal para construirla desde ella misma y desde sus recursos siempre mejorables.

Como paralelismo de la escuela, podemos constatar que la sociedad, víctima del llamado proceso de *globalización* y desde sus presupuestos, impone la uniformidad mundial (pensamiento único, economía como único resorte mundial, ruptura de las identidades nacionales); pero frente a la uniformidad pretendida, la cultura lleva y exige la *diversificación*.

## 2.1. Dos casos típicos

- *BUP Y COU: donde se espera el triunfo final*

A. Rubio (1990) nos proporciona *Un estudio empírico de la atribución causal* del fracaso de los alumnos de BUP y COU. Estudio realizado sobre 7475 alumnos de la ciudad de Madrid. De ellos, el 80% suspende una asignatura en algún parcial; el 50% tres o más; el 40% tres o más asignaturas al final de curso.

El autor, dentro de la teoría *atribucionista*, presenta la relación de causalidad que los alumnos atribuyen a sus resultados. Se pueden diferenciar tres dimensiones: a. Causas **internas** (esfuerzo) y **externas** (dificultad de las materias, trato discriminatorio del profesor, suerte); b. Causas **estables** (capacidad y dificultad) e **inestables** (esfuerzo, dificultad de las pruebas); c. **Controlables** (esfuerzo) e **incontrolables** (incapacidad, dificultad de las materias, falta de objetividad de los profesores)

De las respuestas de los sujetos al cuestionario sobre la "influencia de las causas" selecciono las de más peso. Las deficiencias reconocidas por los alumnos: sus fallos en la capacidad de expresión (Media 84,5) comprensión (78,5) y razonamiento (76,5). La imagen académica escolar (74,5) y los deberes escolares (71,5) el esfuerzo en el trabajo (71) y el ambiente de grupo (69,5).

Ellos mismos valoran la influencia de las causas:

La imagen académica escolar (Media de 8,3), la suerte (8,1), las pruebas y exámenes (8,0), su capacidad de expresión (7,7), comprensión (7,3) y razonamiento (7,3). La utilidad de los contenidos (7,6), el ambiente de grupo (7,6), la memoria (7,2), los deberes escolares (7,0) y el esfuerzo en el trabajo (6,5).

Al constatar los datos, se puede afirmar que los alumnos no conceden gran importancia a su capacidad general, pero sí a los factores de *capacidad de expresión* (Media 84,5), *comprensión* (78,5) y *razonamiento* (76,5); estos factores requieren un riguroso proceso de aprendizaje exigido por todos los sistemas escolares, lo cual es previsible, controlable y accesible a una programación lineal preventiva desde los primeros cursos de enseñanza.

• *La creciente presencia de la violencia escolar*

Comienzo por un chiste gráfico aparecido en el número extraordinario de *Courrier international* dedicado a *L'École demain* (Septiembre, 1995). En el gráfico aparece la madre de un Director de Colegio tratando de hacerle salir de la cama. La madre le dice: *¡Juan, tienes que ir a la escuela, eres el Director!* Y entre sábanas surge el texto del Director: *No quiero ir a la escuela; los profesores me odian y los alumnos se burlan de mí.*

Aunque la alusión no parezca seria, deja traducir el problema de la violencia escolar: violencia en sentido bárbaro y violencia de la indisciplina. ¿Será una vez más la escuela la víctima y reflejo de sociedad? De todos modos, esta **pobreza cultural de la violencia** deja sentir sus ecos desde todos los rincones de Europa.

Como todo problema, éste echa sus raíces en los niveles socioeconómicos más privados: pobreza, marginalidad, falta de expectativas de futuro... son su alimentación preferida. Los medios de comunicación, henchidos de conductas violentas, producen un fenómeno de imitación nada despreciable. Además, los factores familiares, la ausencia de disciplina y de interiorización de normativas, dificultan los procesos de identificación serena y plenamente humana. A esto hemos de añadir los rasgos personales: la baja autoestima de algunos alumnos produce en ellos conductas agresivas; la impulsividad, la extroversión, el déficit de atención... llevan a la ausencia de controles y a su consiguiente desinhibición. Si centramos la atención en los alumnos con fracaso escolar, podremos detectar su predisposición a la conducta distorsionada.

Aquí resulta evidente la función educativa de la escuela, la necesidad de educar en valores, en solidaridad y altruismo, en formas de conducta corresponsable, en la elaboración de programas de intervención cognitivo-conductuales. A veces se hacen necesarios los refuerzos positivos en situaciones que desarrollen conductas de comunicación, de toma de decisiones y de solución de conflictos. Todo menos cruzarse de brazos para declarar, tras la conciencia de impotencia, que "*este es un niño problema*", o llegar a la organización de los "Comandos" impuestos en Gran Bretaña por el Ministro Gilian Shephard para poder controlar esos 80 centros escolares declarados por el Ministerio de Educación como "*insufficient*" (huelga la traducción)

Los dos ejemplos anteriores podrían extenderse a otras muchas situaciones: el fracaso en los primeros años de escolaridad, el fracaso

cualitativo del mal funcionamiento mental, la falta de expectativa en los alumnos sin motivación para el estudio, el absentismo escolar, la resistencia al cambio en el profesorado, etc.

### **3. La escuela que no atiende a los pobres es una pobre escuela**

A medida que nos adentramos en el tema, surgen numerosas cuestiones referidas al ámbito educativo: ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela en cuanto a la génesis y el tratamiento de las diferencias? ¿Cuál es su lógica, la de refuerzo de las jerarquías sociales o la de instaurar un nuevo orden de atenciones? ¿Basta con el intento de integrar a todos los alumnos en una sola línea de aprendizajes en la que predomine la media como índice de resultados apetecidos?

Se ha afirmado que la escuela, de forma regular, es causa de desigualdades por su sistema de funcionamiento. Se puede afirmar, con todo, que nadie lo hace de forma intencionada, sino que cada educador entra dentro del sistema que privilegia las excelencias en perjuicio de quienes no las poseen. Estamos, una vez más, dentro del fenómeno de la *emergencia*. Nadie es causa de fenómenos que son evidentes las más de las veces: dígase el fenómeno de privilegiar a los que poseen el *capital cultural y los medios para adquirirlo*.

La "norma de la excelencia", en expresión de Ph. Perrenoud, queda establecida por dos criterios:

- a. La inteligencia con sus manifestaciones en las capacidades generales y factoriales (verbal, numérica, abstracta...) y los resultados (notas, diplomas, carreras)
- b. La adecuación a la normativa: estudio, esfuerzo, conformidad con los profesores, adquisición de hábitos y cierta sabiduría para repetir lo enseñado-aprendido.

Los alumnos con experiencia de éxito tienen mayor oportunidad de elaborar su propio **constructo** personal al poder integrar sus componentes. Aquí es donde radica la diferencia y de donde pueden surgir los programas y estrategias de tratamiento de quienes experimentan más las situaciones de fracaso. Veamos estas diferencias:

ALUMNOS CON EXPERIENCIA DE ÉXITO	ALUMNOS CON EXPERIENCIA DE FRACASO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tienen mayor grado de motivación.</li><li>• Crean mayor número de necesidades de tipo cognitivo.</li><li>• Sus emociones y afectos son más positivos.</li><li>• Sus estilos de respuesta refuerzan positivamente sus expectativas.</li><li>• Tienen a la actividad ante nuevas tareas.</li><li>• Mantienen mayor flexibilidad de adaptación a nuevas situaciones.</li><li>• Tienen recursos ante situaciones de estrés y de conflicto.</li><li>• Pueden autorregular su propia actividad.</li><li>• Desarrollan una autoimagen positiva.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Su motivación es escasa pues atribuyen nuevos fracasos a las nuevas tareas.</li><li>• Pobreza en la creación de necesidades de precisión, control, sistematización.</li><li>• Sus sentimientos negativos les crean ansiedad.</li><li>• La inhibición bloquea su mente y sus respuestas.</li><li>• La actividad la dirigen hacia otros intereses y comportamientos.</li><li>• Rigidez y viscosidad cognitiva ante situaciones nuevas.</li><li>• Muchas situaciones les provocan estrés, conflicto y depresión.</li><li>• Su actividad se ve regulada por los estímulos externos.</li><li>• Autoimagen negativa que condiciona sus actitudes y expectativas.</li></ul>

Desde el enfoque cognitivo podemos calificar al segundo tipo de alumno como *privados culturales*, entendiendo por tal el bajo rendimiento de sus operaciones mentales -constitutivas de la inteligencia y el pensamiento- debido a una serie de *funciones cognitivas* que, siendo prerequisites para el funcionamiento mental, no muestran un grado de eficacia suficiente como para admitir que las operaciones actúen de modo correcto.

Al señalar estas *diferencias*, estamos hablando de distintas desigualdades entre los hábitos individuales, entre las situaciones familiares y sociales, así como entre las disposiciones que exige el trabajo diario de la escuela. El distinto funcionamiento mental lleva consigo repercusiones en otros campos del desarrollo personal:

- Los comportamientos del *privado cultural* se orientan más a evitar nuevos fracasos que a conseguir algún éxito; más a disminuir los riesgos que a buscar posibles beneficios.
- En la personalidad del retraso se dan muchas resistencias a elaborar un proceso de interiorización del *lugar del control*. Los estímulos externos parecen ser quienes movilizan su actividad: cualquier cosa les distrae, atribuyen todo al azar, les cuesta comprender que lo que ocurre puede ser efecto de su propio control.
- Ante las tareas, atiende más a *elementos externos* que a su reflexión. Lo que dicen los demás, sus gestos, la percepción, inmediata de lo llamativo... son su normativa de reacción.
- La pobreza de sus mecanismos de control, de aprender de la realidad la posibilidad de hacer hipótesis para nuevas situaciones, o el aplazamiento de gratificaciones, van dando como resultado un *yo personal carente de recursos* tales como la proyección, la racionalización, la solución de problemas por vía de razonamiento.

Con todos estos elementos de análisis podemos llegar a tomar conciencia de las enormes posibilidades que la escuela tiene en el tratamiento de los alumnos *privados culturales*. Las prácticas educativas se podrán centrar tanto en el desarrollo cognitivo como en la adaptación cultural y social de los niños; tras analizar la génesis del fracaso, nada mejor que constatar no tanto el CI cuanto su *potencial intelectual*, su progreso académico y los niveles de ajuste personal y social. Todo ello desde la base y convicción de la *modificabilidad cognitiva* de la persona y por medio de un tratamiento específico, técnico y programado. La calidad y eficacia de un centro deja de tener su punto de referencia en el número de sobresalientes y aprobados, para pasar a considerarse desde la atención a las *diferencias individuales*.

#### **4. Educar en y desde las diferencias**

El Real Decreto de 28 de Abril de 1995 presenta toda una ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dichas necesidades se registran como asociadas a su historia educativa y escolar, así como a las condiciones personales de sobredotación y de discapacidad; se someten al estudio de las características del alumno así como de su entorno familiar y escolar, al seguimiento continuado y a la evaluación psicopedagógica. Se propone como meta la atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza de dichos alumnos. El Decreto anima las experiencias de innovación, investigación y elaboración de materiales didácticos y curriculares, entre cuyos objetivos figure el de mejorar la calidad de educación de los alumnos; a diseñar Adaptaciones Curriculares Individualizadas; a apoyar y estimular su proceso de desarrollo y aprendizaje en un contexto de máxima integración.

En algunas situaciones se elaborarán programas de garantía social con especial atención a la transición a la vida adulta, tanto en la dimensión laboral como personal y social.

Ante esta demanda, y aunque no existiera, no cabe más opción que la de los *pobres*; pero esta opción puede realizarse de varias maneras:

a. La atención especial por medio de los ACIs (Adaptaciones Curriculares Individualizadas). El análisis de los procesos de aprendizaje de ciertos alumnos nos indica que adolecen de deficiencia en la elaboración de conceptos, en el dominio de contenidos asequibles a la mayoría, en la adquisición de información de modo sistemático y estable. Los profesores elaboran diseños especiales, de contenidos más asequibles, con procesos más intuitivos y de niveles de abstracción más bajo. Aquí no preocupa el nivel de los demás o si la edad de los alumnos sigue su nivel curricular; importa su evolución personal.

Frente a esto, cabe preguntarse sobre su eficacia, como nos la preguntamos sobre las clases de recuperación. En la raíz de estos alumnos radica el sentimiento de incapacidad frente a tareas que, al verlas de nuevo aunque más reducidas, puede verse reforzado. El déficit de adquisición de contenidos no parece del todo viable por otros contenidos. Estaríamos ante *programas de contenido cultural*.

b. la atención especial por medio de *programas de contenido libre*, en los cuales se atiende directamente el nivel de desarrollo mental, de funciones deficientes, de esquemas de funcionamiento cognitivo y de manejo de estrategias para el dominio de información; así como los aspectos relacionados con la personalidad. V. gr: Proyecto Harvard, Filosofía para niños, Programas de Enriquecimiento Instrumental, y otros.

Ya en el n° 104 de Sinite hicimos la presentación y justificación de nuestra opción por el Programa de Enriquecimiento Instrumental. En síntesis, los motivos de esta opción y propuesta son:

1. La creencia teórica y empírica en la **modificabilidad** cognitiva estructural de la persona, así como de su sistema básico de

necesidades y de comportamientos. Ya hemos aludido a las deficiencias y a la etiología de las mismas: causas genéticas, sociales, ambientales, familiares, etc., que llevan a algunos niños a una auténtica **privación cultural**. Pero nada es definitivo en ella cuando se somete al individuo a la Experiencia de Aprendizaje Mediado: por un mediador que elija, organice, haga llegar de una u otra manera los "estímulos" más aptos para dar estructuras estables al pensamiento.

2. La definición precisa de quien es protagonista de la acción docente, terapéutica y educativa: el **Mediador**. Él "media" entre el alumno y los contenidos del aprendizaje de tal manera que proporciona al niño la posibilidad de enfrentarse a los estímulos de un modo directo: lo cual implica el aprendizaje y la toma de conciencia del propio funcionamiento mental, de las estrategias apropiadas, de la abstracción y transferencia de lo aprendido a cualquier otra situación escolar. La misma transferencia que se pide al mediador hace que éste pueda elaborar un nuevo "**estilo educativo**" centrado en el modelo de relación educador-educando, o mediador-mediado, atentos ambos al objeto del conocimiento y al **proceso** de la formación de las estructuras cognitivas.

3. El **objetivo** del programa (PEI) es aumentar la modificabilidad cognitiva de cada individuo que funciona bajo nivel de rendimiento; esta modificabilidad pasa a reemplazar los conceptos estáticos de Inteligencia para definirla en términos más dinámicos: *capacidad de un individuo para ser modificado en sus estructuras cognitivas*

4. La exigencia de conocer de modo detallado la estructura mental del alumno: de sus **operaciones** mentales y **funciones cognitivas** para su tratamiento y modificación. A partir de este conocimiento, el educador se dispone al tratamiento específico de cada función: ayuda en la percepción clara, analítica, precisa; requiere el dominio de la impulsividad para que el filtro cognitivo

se interponga entre los estímulos y el niño; regula los procesos de sistematización de recogida de información; crea hábitos estables de comparación, respuestas precisas, de automatismos explicativos... que luego trata de transferir a situaciones de la clase y de la vida ordinaria.

5. Una cualidad patente en este momento de nuestra historia educativa es la posibilidad de transferencia general que presenta la teoría y práctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Su conocimiento permite convertir cada materia en auténtica EAM por dar respuesta a la demanda de "*convertir los objetivos de enseñanza en objetivos de estructuración de capacidades*", por dar al profesor el sello de **mediador**, y por extender los aprendizajes a niveles de generalización y aplicación por su cualidad de "significativos", es decir, capaces de crear estructuras mentales hábiles para su aplicación a todos los ámbitos de conocimiento, pues todos ellos requieren las formas de razonamiento de inducción y deducción.

## 5. Epílogo: Proyecto de fantasía para arriesgados

Nos encontramos en una situación en la que la atención a la diversidad es compleja y no siempre fácil. Las estructuras condicionan, los criterios a veces inconscientes nos configuran, las necesidades quedan cubiertas con la satisfacción de lo realizado, los alumnos que no siguen el ritmo apetecido nos molestan...

El resultado es que, dicho sencillamente, nuestros centros se organizan *desde los alumnos ricos y de clase media intelectual*: Decimos "capítulo siguiente" cuando una media satisfactoria alcanza los resultados. ¿Y los pobres? ¿A qué consecuencias nos llevaría organizar un centro desde ellos? ¿Si ellos fueran quienes marcaran el ritmo de la actividad?

¿Se puede aventurar uno en fantasías arriesgadas?

Soñemos.

Una escuela organizada desde los pobres, llegaría a los siguientes planteamientos:

- a. Los diseños curriculares se harían flexibles, diferenciados, no tanto por cursos rígidos cuanto por grupos de conocimiento y desarrollo.
- b. Los grupos clase pasarían a ser grupos flexibles, por niveles de comprensión y adquisición del saber.
- c. La atención sería diversificada también en la regulación del horario escolar: distintos tiempos para explicaciones, para el estudio personal, para la evaluación.
- d. Esto requeriría un estudio previo y el seguimiento sistemático y detallado de cada alumno, no sólo en cuanto a sus conocimientos sino en la evolución de su estructura mental: funcionamiento cognitivo, conciencia de sus procesos y estrategias, evolución de sus funciones cognitivas, de sus niveles de abstracción y generalización.
- e. La elaboración de proyectos personales (contratos) en los que cada alumno podría comprometerse en la totalidad de su persona: objetivos, actividades, formas de trabajar, tiempos de dedicación al estudio, aspectos de su funcionamiento individual y social...
- f. Implicación de los padres tras la comunicación a los mismos del proyecto que el centro quiere desarrollar y pautas para la observación, mediación y seguimiento de los hijos.
- g. Desarrollo de la corresponsabilidad entre profesores y alumnos, así como de los alumnos aventajados respecto a otros más lentos. Un alumno puede ser buen mediador de otro alumno con ritmo más lento.

h. La disposición material del centro daría cabida a salas para explicaciones, para la comunicación, para el estudio y para el contacto personal con el profesor tutor.

i. Para ello se requiere el trabajo de equipos con gran coherencia interna: con objetivos claros, con gran espíritu de educadores, aglutinados por una dirección eficaz, sometidos al constante feedback de lo que se hace y de su posible mejora.

Entiendo que esto sería una revolución pedagógica; hasta puede pensarse que llevaría el fracaso total; que los padres de los alumnos *ricos* protestarían porque sus hijos vienen al colegio a aprender (no a enseñar); que los criterios sociales, tan instalados en las conciencias sobre la base de la eficacia y el rendimiento, rechinarían al sentirse contrariados... En fin, todo parece provenir de una pesadilla fantásica.

Por lo menos nos hemos permitido soñar, fantasear, aunque sobre un imposible o sobre algo que se le aproxima. Pero soñar libera, dibuja los límites de lo real sin la precisión de lo estereotipado y al despertar podemos correrlos un poco más allá. Cierto, quedémonos con que hemos fantaseado.

¿Y si de esta fantasía surgiera un autoengaño creativo?