

# ¿Por qué se dan tantos nuevos pobres en la escuela? (dimensión del medio educativo)

---

*JOSÉ MARÍA ASENSIO AGUILERA*

La palabra "pobre" admite diferentes acepciones y no todas ellas se ajustan al sentido con que se la pretende utilizar en este escrito. Por eso conviene matizar ya de buen inicio que al hablar aquí de "nuevos pobres" para referirnos a los jóvenes que hoy fracasan en sus expectativas escolares, lo hacemos con la intención de resaltar la situación de necesidad por la que éstos atraviesan. Porque, efectivamente, quienes no alcanzan el resultado esperado en sus estudios son, sobretodo, "personas necesitadas". Pero necesitadas de ayuda y de orientación, de afecto y de confianza. Necesitadas, en fin, del beneficio de otras estrategias educativas que les permitan superar sus aparentes limitaciones.

Vaya por delante asimismo que a estos "pobres" el adjetivo de "nuevos" no les resulta en exceso adecuado ya que, como bien ponen de manifiesto la práctica totalidad de estudios sociológicos realizados, acostumbran en su mayoría a proceder de ambientes económica y/o culturalmente ya "empobrecidos". Es decir, en éste como en otros tantos aspectos de la vida, bien se puede decir aquello de que "llueve sobre mojado". Entendemos, no obstante, que el conjunto de causas que interactúan para dar cuenta de esta correlación entre rendimiento académico y estrato social, no agota todas las posibilidades explicativas del fracaso escolar. Existen otras razones, además de las directa o indirectamente derivadas del estatus socioeconómico, que se significan en la aparición de dicho fracaso. Sólo así se explica que

nuestros colegios e institutos hayan ido generando en los últimos años, aun atendiendo a una población estudiantil salida del seno de una sociedad más igualitaria, la apreciable mortandad que evidencian las estadísticas en cuanto a la superación de unos determinados estudios se refiere. Si consideramos, por ejemplo, las calificaciones correspondientes al Curso de Orientación Universitaria (COU) del último trienio, observaremos que alrededor del 50% de los alumnos/as que lo realizaron no pudieron acceder al examen de selectividad. Así únicamente el 51,28% de los estudiantes que en Cataluña se matricularon de COU durante el curso 93/94 fueron considerados por sus profesores aptos para presentarse a dicho examen. De ese porcentaje de aprobados, el 63,58% correspondía a alumnos que habían cursado sus estudios en la enseñanza privada, (prioritariamente utilizada por las clases sociales más acomodadas). Tan sólo pues el 38,15% de los estudiantes incluidos acogidos a ella obtuvieron una valoración positiva durante el desarrollo normal del mencionado curso de orientación universitaria<sup>1</sup> (al que podríamos considerar por otra parte como un buen indicador de lo sucedido en las etapas anteriores de la escolaridad). No cabe duda de que un 48,72% de suspendidos en el conjunto de la enseñanza -pública y privada- para ese año académico (los porcentajes de los dos años siguientes fueron algo ligeramente más favorables) son demasiados en cualquier caso para atribuirlos a eventualidades azarosas, a notorias discriminaciones sociales o a carencias congénitas de nuestros alumnos. A nadie que intervenga en la educación le corresponde, por lo tanto, mirar hacia otro lado cuando de lo que se trata es de buscar explicaciones para unos resultados de esta índole.

Sin pretender obviar responsabilidades individuales, lo que parece fuera de toda discusión en relación al tema del fracaso escolar es que este representa, en último extremo, un fracaso del sistema educativo

---

<sup>1</sup> *Estudi Estadístic del COU y de las PAAU, Curso 1993/94.* Coordinació COU y PAAU. Consell Interuniversitari de Catalunya. Generalitat de Catalunya. 1994.

en la medida en que no sólo los estudiantes sino el conjunto de personas e instituciones que lo integran pretenden el mismo objetivo: capacitar a los individuos para alcanzar determinadas metas educativas. Si, tal como reza el diccionario<sup>2</sup>, por fracaso se entiende "*No conseguir en cierta cosa el resultado pretendido*" se comprenderá el porqué de nuestra aseveración anterior. No es esta, sin embargo, la forma en que habitualmente los educadores tienden a contemplar el fracaso en los estudios. La mayoría de padres y profesores, pese a su voluntad de ayuda, acaban autoexcluyéndose de cualquier responsabilidad en dicho fracaso con lo que éste acaba finalmente recayendo de manera casi exclusiva en el destinatario directo de unas evaluaciones negativas. Algunos profesores incluso parecen tener a gala alardear del reducido número de alumnos que acceden a ciertas dosis de su saber (dicho sea de paso, otros hacen todo lo contrario sin reparar en sus niveles de exigencia) lo que indica bien a las claras hasta qué punto se consideran al margen del proceso evaluador que realizan. Muchos de nuestros jóvenes estudiantes comienzan a sentir así precozmente como una pesada carga llevada en solitario las valoraciones negativas de su entorno sociofamiliar y escolar. Al tiempo que llegan a autoconvencerse de que son su falta de capacidad intelectual, de interés o de voluntad, las únicas causas explicativas de unas decepcionantes calificaciones académicas.

No es mi intención en este análisis buscar en el conjunto de factores de tipo familiar, organizativo, económico, curricular, etc., que sin duda intervienen en el logro de unos u otros resultados escolares, sino la de advertir, una vez admitida la responsabilidad en ellos del sistema educativo, que entre las causas fundamentales del fracaso escolar se encuentra "*la estructuración de un medio educativo no acorde con las distintas características biopsicológicas de los sujetos*"<sup>3</sup>. O, dicho en

---

<sup>2</sup> M. Moliner.

<sup>3</sup> José M<sup>a</sup> Asensio, *Hijos con fracaso escolar*, Ed. Ceac. S.A. Barcelona, 1994.

otros términos, la conformación de unas estrategias estimuladoras (en ocasiones la falta de ellas) que no sintonizan con las aptitudes mentales de los individuos de manera que no permiten desencadenar en éstos las respuestas de aprendizaje pertinentes. Tal como sucede con la llave (estructura del medio) y la cerradura (estructura cerebral), el giro (acción educativa) que hace posible abrir la puerta (aprender) sólo se da si la forma (estructura) de una y otra se corresponden.

Para comprender en sus justos términos la importancia de esa sintonía entre las estructuras cognitivas del sujeto (en permanente cambio a lo largo de toda la vida y de manera especial durante la infancia y la juventud) y las señales del medio para "gatillar" (en expresión del biólogo Maturana) unos aprendizajes, habremos de aceptar en primer lugar que cada individuo constituye una realidad singular. Y, a continuación, que los procesos educativos cursan, a veces, de manera caótica, propiciando así que pequeñas variaciones iniciales entre dos o más sujetos se transformen con el paso del tiempo en marcadas diferencias por cuanto se refiere a sus respectivas actitudes, comportamientos, preferencias, etc. Pese a las palmarias semejanzas que se dan entre los seres humanos, cada uno de ellos representa, efectivamente, una muestra única por lo que concierne a sus aptitudes mentales. Éstas, como se sabe, son el resultado de un desarrollo epigenético en el que las acciones ambientales (siempre dispares de un sujeto a otro) influyen decisivamente (sobre todo a nivel del neocortex que es la zona del cerebro más directamente implicada en los procesos de atención, lenguaje, aprendizaje, etc.) en la conformación de las redes neuronales de las que dependen nuestras capacidades para conocer. Nadie es pues como los demás en el sentido aquí expuesto. La homogeneidad del aula es sólo aparente y ello se debe a que *"dentro del conjunto de propiedades que compartimos como integrantes de la misma especie, cada sujeto exterioriza sus propios rasgos perceptivos, emocionales, cognitivos y de desarrollo"*<sup>4</sup>. Cada individuo requiere en muchos aspectos, por consiguiente, un especial

---

<sup>4</sup> Op. cit.

trato educativo que le permita acceder a los objetivos que se pretenden. Las diferentes modalidades de inteligencia que presenta el hombre más que cualidades que vengan dadas como tales son, en definitiva, el fruto de un esmerado cultivo. Existen, ciertamente, individuos más o menos capacitados para el desarrollo de cualquier actividad. Pero desde la perspectiva educativa lo que importa destacar es que sólo tendremos noticias de la existencia de estas capacidades si somos capaces de configurar el remedio que permita manifestarlas. Este cultivo de las aptitudes de los individuos produce en ocasiones unos efectos caóticos que dificultan nuestras previsiones. Quienes se dedican a la educación saben sobradamente que una simple frase de aliento, un gesto conciliador o un ligero cambio de método (no sólo, por ejemplo, hablar de la galena sino permitir manipularla), pueden producir cambios en el comportamiento de las personas que la reiteración en una determinada forma de proceder (por más acertada que ésta nos parezca o efectiva que haya podido ser para otros) no logran conseguir. En el ámbito educativo no se pueden despreciar los efectos debidos a pequeñas variaciones porque éstos pueden adquirir luego dimensiones insospechadas. La educación no es un sistema que, como dicen los físicos, opere con independencia de las condiciones iniciales, sino que, al contrario, en multitud de aspectos se muestra muy sensible a ellas.

La excepcionalidad de cada individuo a la que antes hacíamos referencia no excluye, sin embargo, la expresión de todo un conjunto de características compartidas a nivel cognitivo y comportamental que, como las morfológicas, permiten que nos reconozcamos en tanto que seres humanos. Todos, por ejemplo, maduramos nuestras estructuras cerebrales en el tiempo bajo el influjo de las informaciones hereditarias y los estímulos ambientales, necesitamos un clima afectivo para poder desarrollar nuestras aptitudes mentales y capacidades de relación, vivimos como indisolubles emociones y conocimientos, valoramos aquellos logros que nos cuesta sacrificio alcanzar, pero a los que creemos poder acceder, etc. Todos respondemos, en definitiva, de manera aproximada a ciertos estímulos y disponemos de mecanismos de

actuación que obedecen a los mismos principios. Con frecuencia, para aleccionar acerca de algunas de esas semejanzas que se dan entre todos los individuos, se utilizan analogías no del todo convenientes. Una de las más socorridas en la actualidad es la que algunos autores establecen entre el cerebro y las computadoras artificiales. Dicha analogía, aunque aceptable en algunos aspectos, puede resultar en otros particularmente desacertada sobre todo desde una perspectiva pedagógica. Y ello es así, entre otras cosas, porque a partir de la mencionada relación de semejanza entre cerebro y ordenadores se transmiten ideas en absoluto ciertas, tales como que los individuos se diferencian en la "potencia" de sus respectivas "computadoras cerebrales", que las informaciones se generan por igual con independencia de aquello a lo que se refieran (presenta la misma dificultad, pues, aprender un idioma que astrofísica), que da lo mismo cuál es el momento en que se pone en funcionamiento el sistema, que la memoria humana reproduce fielmente lo acontecido o que los intereses del diseñador (la evolución biológica) no se ven reflejados en el operar del cerebro. Nada de esto es así. Nacemos con más circuitos nerviosos de los necesarios (lo que no quiere decir que todos poseamos idénticas capacidades cognitivas), experimentamos mayores dificultades para aprender unas cosas que otras, obtenemos rendimientos dispares según la madurez cerebral alcanzada, el estado emocional por el que transitamos o, incluso, el momento que escojamos para desarrollar el trabajo intelectual, nuestros recuerdos son una reconstrucción del pasado sensible a multitud de factores distorsionantes y, por descontado, la evolución ha dejado marcada su huella en la estructura y organización de ese órgano que nos permite conocer llamado cerebro. A las escuelas no van por lo tanto individuos que portan ordenadores mentales dotados de una mayor o menor eficacia, dispuestos a computar cuantos datos se les introduzcan, sino seres humanos proyectados para vivir con todo lo que ello significa desde el punto de vista de la organización de sus comportamientos y aptitudes mentales. Antes de pasar a comentar algunos de los factores que debieran ser tenidos en cuenta en la estructuración del medio educativo para aprovechar mejor las potencialidades de los individuos, quisiéramos

hacer una última consideración respecto a las causas del fracaso escolar. Entre las más frecuentemente invocadas para dar cuenta del fracaso escolar se encuentra la falta de dedicación al estudio. Es, además, una de las menos "indeseables" para ser propuesta a los padres (o que éstos la contemplen de manera autónoma) que, puestos a solicitar las razones de unos malos resultados en la escuela, están más predispuestos a creer que éstos son debidos a un escaso interés de sus hijos/as que no a presuntas limitaciones en la inteligencia de éstos. Sea como fuere, resulta incuestionable que sin la motivación suficiente, lo que a nivel conductual se traduce en una disminución de la atención y de la predisposición a aprender, el aprovechamiento de la enseñanza disminuye de manera drástica. La situación emocional del sujeto (dependiente de procesos que guardan relación con las estructuras nerviosas subcorticales -sistema límbico- menos sensibles al análisis racional) abre o cierra las puertas a la entrada del flujo de estímulos cuyo debido procesamiento permitirá el aprendizaje. Lo chocante no es pues atribuir a la ausencia de motivación un bajo rendimiento académico, sino la impresión que, por lo general, se transmite de que de esa carencia es únicamente responsable el alumno, dado que, lógicamente, está en el interés de los padres y profesores que aquél saque provecho de sus estudios. Se confunden aquí los deseos de unas determinadas personas para conseguir ciertos objetivos educativos con el acierto en los métodos que éstas emplean para contagiarlo a los demás (o, al menos, para no desmotivarlas).

Señalar que un déficit de motivación puede ser el principal causante de una determinada situación de fracaso escolar, puede ser un buen diagnóstico. Pero pierde todo su valor orientativo en cuanto al tratamiento pedagógico a seguir, si quienes intervienen en la educación del sujeto no son capaces de preguntarse en qué medida contribuyen con su proceder a esa pérdida de interés por el estudio. Porque lo que nos dice hoy la Psicología evolutiva o la Etología es que el niño/a si por algo se caracteriza desde el punto de vista del comportamiento es por presentar, ya desde los primeros meses de vida, una excepcional

curiosidad y una gran motivación por conocer su entorno, así como por saber el cómo y el porqué de las cosas que suceden ante su atenta mirada. Nacemos, en definitiva, predispuestos a aprender y por el camino perdemos muchas veces esas ansias por curiosear en todo aquello que se nos presenta como novedoso. La pregunta a formularse es, por consiguiente, la de por qué nuestros alumnos/as pierden a veces motivación por el conocimiento y cuál es la responsabilidad que los padres y el sistema educativo en su conjunto tienen al respecto.

El cuidado del universo emocional de cualquier persona y muy especialmente de los niños/as y los jóvenes es esencial para alimentar sus deseos de aprender y participar en su propia formación. Si alguien (o algo) inspira temor o desagrado bloquea (lo que en ocasiones sucede inadvertidamente incluso para quien sufre dicha acción obstaculizadora) las posibilidades de que las personas accedan a las respuesta que se les solicitan. No hemos de olvidar, además, que muchas veces esa sensación de desconfianza e insatisfacción se produce no por acción sino por omisión, por la frustración que produce no ver realizado aquello que se esperaba. Así la frialdad afectiva o la falta de reconocimiento hacia los esfuerzos realizados pueden ser tan estresantes para los individuos como unos programas interminables, unas evaluaciones muy rigurosas, unas expectativas de padres y/o profesores desmesuradas o una falta de armonía entre las distintas actividades (estudio, deporte, lectura, juego, etc.) que el niño/a y el joven necesitan para su equilibrio. Lo emocional no puede separarse en suma de lo cognitivo. La letra "con sangre" acostumbra a "no entrar" como tampoco sin un esfuerzo positivamente vivido. La exigencia forma parte de una buena educación, pero no debiera hacerlo de una mala enseñanza.

## **El medio educativo**

La conformación de un entorno estimulatorio que se acople a las estructuras cognitivas de cada individuo resulta decisiva para optimizar

sus respectivas posibilidades para aprender. Algunos de los requerimientos de los sujetos para sacar partido de esas posibilidades son comunes a todos ellos. Otros, no obstante, han de particularizarse. Todas las personas sin excepción necesitan, por ejemplo, tal como antes señalábamos, una buena tonalidad emocional para optimizar sus resultados sea cual fuere la actividad que emprendan. Pero no todas se muestran igualmente eficaces en el rendimiento intelectual si estudian por la mañana o por la noche, o bien si reciben las informaciones por vía auditiva o visual. Es decir, ciertas normas de actuación deben contextualizarse en función de las características de los individuos y sus concretas circunstancias. El problema que en ocasiones se plantea al respecto es que muchos educadores no creen demasiado en la influencia de estos factores ambientales. Es posible, por ejemplo, que algunos consideren que la ecología del aula, o sea, aquellos aspectos que guardan relación con el mobiliario, la luminosidad, el nivel de ruidos, la cantidad de alumnos, la coloración de las paredes, la distribución de los espacios, etc., es un asunto de menor relieve. Sin embargo, todos esos elementos condicionan nuestro estado de ánimo y éste, a su vez, en la activación de sistemas sensoriales y de procesamiento de los estímulos que nos alcanzan. Es así como determinados lugares pueden llegar a convertirse en entornos que facilitan o por el contrario entorpecen el rendimiento de quienes desarrollan un trabajo intelectual (ni que decir tiene que análogas consideraciones cabe realizar respecto a la habitación que se utiliza en casa para el estudio).

La variedad estimuladora y la vinculación de aquellos contenidos instructivos que se presentan a los alumnos con otros que ya les sean conocidos (aprendizaje significativo) constituyen sendos principios de actuación que no debieran ser nunca olvidados por los profesores en la relación docente, ya que mejoran el proceso de generación de informaciones por parte del alumno y la capacidad de recuerdo de los mismos. La monotonía producida por la repetición de una fuente estimuladora provoca unas inevitables respuestas de habituación que disminuyen la sensibilidad de los individuos a aquélla, en ocasiones a

niveles incompatibles con el seguimiento de las instrucciones que a éstos se les proponen. No por repetir muchas veces algo de idéntica manera va a ser más fácilmente aprendido. La actividad del neocortex se ve estimulada por la vivencia positiva que nos produce interpretar el significado de las cosas, relacionar unas informaciones con otras o poder descubrir nuevos conocimientos a partir de los recursos pedagógicos que nos han proporcionado. Por el contrario la excesiva mecanización, el fomento del aprendizaje "memorístico" (en el sentido de poco significativo, ya que todo aprendizaje precisa de memoria) o la presentación de aluviones de datos y detalles que no generan visiones de conjunto, predisponen a la apatía e interfieren negativamente en la actividad cognitiva de cualquier sujeto.

Si lo anterior debe ser tenido muy en cuenta por los profesores a la hora de interactuar con sus alumnos, éstos tampoco deben olvidar, asimismo, que las formas de estudio que pretenden memorizar más que comprender, describir fenómenos aislados más que relacionar unos con otros, recordar datos más que extraer principios generales o, simplemente, cubrir un expediente (en respuesta, por lo general, a las exigencias de los padres y/o profesores) más que desarrollar una actividad asumida como propia, son igualmente actuaciones proclives a producir reacciones análogas a las descritas anteriormente y a que se acentúe este proceso de negatividad emocional y de pérdida de eficacia intelectual conforme aumenta el nivel de dificultad en los estudios.

El rendimiento de las actividades escolares se ve facilitado igualmente si la programación de éstas se ajustan tanto a la madurez de los individuos como a sus ritmos biológicos. Es cierto que la incorporación a los diferentes ciclos de la enseñanza viene regulada por leyes que contemplan sobre todo la fecha de nacimiento de los individuos y no tanto el nivel madurativo alcanzado por éstos en sus respectivos períodos de desarrollo. Pero no lo es menos que la edad cronológica que sirve a éstas de criterio normativizador no se corresponde neces-

riamente con la mental. Tampoco se ha de olvidar al respecto que a determinadas edades pocos meses pueden dar lugar a notables diferencias madurativas en niños/as y adolescentes que, como se sabe, protagonizan intensos períodos de cambio a nivel físico, cognitivo y de personalidad. Esto se aprecia así en personas del mismo sexo y con mayor nitidez aún al comparar ambos géneros, habida cuenta de la mayor precocidad que experimenta el desarrollo de las niñas en relación al de los niños.

La no correspondencia entre medio educativo y aptitudes psicobiológicas de los sujetos en alguna etapa de la escolaridad favorece la emergencia de una forma de aprender poco comprensiva, de episodios más frecuentes de fatiga y estrés, así como la pérdida de confianza en el propio rendimiento intelectual. Todos estos aspectos se retroalimentan además entre sí de manera que pueden llegar a condicionar seriamente el aprovechamiento escolar. De producirse una situación de este tipo, las dificultades para romper con la dinámica que las genera se hacen ostensibles y más aún teniendo en cuenta el efecto negativo que acarrearán muchas veces las mal llamadas "recuperaciones". Éstas suponen, en efecto, de no enfocarse adecuadamente, un incremento de trabajo a las ya de por sí repletas jornadas dedicadas a las actividades instructivas (que en ocasiones se prolongan más allá del horario escolar con la asistencia a curso de idiomas, a clases particulares, cursos de informática, etc.), que abre las puertas de par en par a la pérdida de motivación que produce cualquier exceso y a la ruptura de los ritmos de actividad idóneos para cada individuo.

La Cronobiología ha puesto de manifiesto, efectivamente, que tanto el rendimiento físico como el intelectual se hallan sometidos a variaciones cíclicas. No todas las horas del día (por referirnos a los denominados ritmos circadianos) son, en consecuencia, igualmente aptas para realizar una u otra actividad. Los individuos no se adaptan plenamente pues a cualquier situación ambiental. Los que realizan vuelos transmeridianos o cambian drásticamente sus hábitos de comportamiento los

fin de semana bien lo saben. Cuando se desincronizan los ritmos biológicos aparecen la fatiga, los estados depresivos, los fallos en la memoria, en la mayor irritabilidad, etc. O sea, toda una serie de síntomas que indican la pérdida de la "buena forma" que nos capacita para afrontar normalmente nuestra actividad cotidiana. El trabajo intensivo, la disminución de las horas de sueño necesarias para cada sujeto, los cambios intensos en nuestras rutinas habituales (respecto al ejercicio, alimentación, períodos de descanso, etc.) contribuyen decisivamente a esa pérdida de aptitud para rentabilizar el esfuerzo intelectual. Existen evidencias en este sentido de que aproximadamente para la mitad de la población las primeras horas de la mañana no son las más adecuadas para un buen rendimiento mental, mientras que para la otra mitad, las primeras horas de la noche inician, ya de manera apreciable, el declive de ese rendimiento. Quienes se levantan en definitiva de buena mañana con la frente despejada abandonan este estado con facilidad apenas se despide el día. Y, a la inversa, quienes aún duermen camino de la escuela o de su trabajo acostumbran -si el esfuerzo realizado durante la jornada se lo permite- a mostrarse lúcidos durante el inicio de la noche. Esta situación parece darse en concordancia con los ritmos de variación circadiana de la temperatura corporal que, como se comprenderá, nada tienen que ver con nuestros deseos. Para determinados alumnos cualquier asignatura es "fuerte" a las ocho de la mañana, mientras que para otros lo es a las nueve de la noche. Se deducirá fácilmente de lo dicho que la organización de la vida escolar y familiar pueden poner por sí misma en aprietos la adaptación de muchos individuos que se ven sometidos a exigencias para las cuales sus organismos no están predispuestos a responder. Aunque en otro orden de cosas, esta falta de acomodación entre los sujetos y su entorno se produce también de manera análoga en relación a lo que constituye el medio habitual de trabajo en las aulas: el lenguaje. A pesar de que la escuela ha ido diversificando los vehículos de transmisión de conocimiento con la incorporación de las nuevas tecnologías, lo cierto es que el lenguaje (la llamada clase magistral) continúa siendo el elemento clave de la relación docente.

Para unas generaciones que han visto (nunca mejor dicho) en las últimas décadas sustancialmente incrementado su universo de experiencias visuales (T.V, ordenadores, etc.) y notoriamente reducidas sus interacciones de tipo lingüístico, la adquisición de saberes a través del habla o la lectura representa a veces en sí misma una dificultad añadida a la que encierra la asimilación de aquéllos.

Estos obstáculos a la comprensión pueden incrementarse además en función de las modalidades de aprendizaje que presenten los sujetos y el tipo de conocimientos que se pretendan transmitir. Tradicionalmente se ha creído que ciertas asignaturas (especialmente las matemáticas) poseían un grado de dificultad muy superior a otras y que las primeras debían estudiarse por las mañanas con la "mente despejada". Ya hemos señalado la inconsistencia científica de esta última creencia y ahora haremos lo propio, en cierto sentido, respecto a esa opinión que califica a las asignaturas de más o menos asequibles haciendo abstracción de los individuos que las estudian. El cerebro de cualquier ser humano encuentra ciertamente mayores dificultades para la cognición de unas cosas que otras. Pero fundamentalmente ello tiene que ver, por un lado, con las posibilidades que el sujeto tenga para imaginar o manipular en algún sentido la realidad que se le ofrece, y, por otro, con su estilo de pensamiento. Aprender, de manera significativa, la naturaleza de un modelo atómico resulta para cualquier individuo más laborioso que estudiar anatomía. En el primer caso no puede ni siquiera construir una imagen mental (más que a través de modelos, gráficos, esquemas, etc.) de algo que escapa a su experiencia sensible. En el segundo, por el contrario, sí está en condiciones de apoyar con los sentidos (ver, tocar, oler, etc.) sus capacidades de entendimiento. Al margen de estas dificultades compartidas para conocer aquello que no nos es dado experimentar sensorialmente, se presentan otras características relacionadas con la forma preferencial que presentan los sujetos de procesar los estímulos que captan. Así, a determinados individuos pueden resultarles más difíciles el dibujo que las matemáticas, el lenguaje que la geometría,

o la física que la música. Es decir, pueden encontrar mayores o menores inconvenientes en la asimilación de las diferentes materias según el grado de sintonía que se da entre la estructura de éstas y la modalidad de pensamiento de los alumnos, que pueden mostrarse más eficientes (en consonancia con la asimetría funcional de los hemisferios cerebrales) en el tratamiento de los estímulos que les llegan de manera seriada o, por el contrario, paralela o simultánea. Algunas de estas particularidades en la forma de pensar y aprender parecen venir, además, relacionadas de manera compleja con el hecho de ser niño o niña. A muchos psicólogos y pedagogos no les ha pasado desapercibido cuanto menos el hecho de que determinadas tareas son regularmente mejor o peor realizadas durante la escolaridad en función de la condición sexual de los individuos. Así las niñas obtienen, por lo general, mejores resultados que los niños en las pruebas relacionadas con la fluidez verbal, la velocidad de percepción, la precisión manual y el cálculo aritmético. Mientras que éstos acostumbran a aventajar a las primeras en la manipulación mental de los objetos en el espacio (orientación, giros, traslaciones, etc.), las conductas motoras de lanzamientos de objetos y el razonamiento matemático. Poco interesa aquí entrar en la polémica de si estas diferencias promedio son debidas, preponderantemente, a ligeras variaciones en la organización cerebral del hombre y la mujer o a las diferencias educativas que promueve nacer niño o niña. Interesa más destacar la posibilidad que tiene el educador de, a partir de la estrategia de enseñanza adecuada, prevenir ciertos trastornos del aprendizaje y orillar las concretas dificultades que éstos puedan generar en los individuos.

En el interés del alumno está, según lo dicho, que el medio educativo se adapte a su peculiar forma de asimilar los contenidos instructivos. En este sentido la utilización de distintas vías sensoriales y una estrategia adecuada de interacción resulta decisiva para poner de manifiesto aptitudes que de otra manera pasan desapercibidas. Esta es la gran tarea de quien se dedica a la enseñanza y que a nuestro parecer debiera organizar en los siguientes principios generales de actuación:

1. Los profesores debieran entender su actividad profesional como una continua búsqueda de los medios educativos que permitan el aprendizaje y la formación de los alumnos. El acoplamiento estructural entre aquéllos y el cerebro que sustenta las aptitudes mentales de los individuos es imprescindible para que puedan emerger las cualidades que éstos encierran. Por ello conocer no únicamente el entorno sociocultural sino también la naturaleza del hombre y las particularidades psicobiológicas que refleja cada sujeto es fundamental para poder desarrollar una eficaz acción pedagógica.

2. En la medida en que los aspectos afectivos no pueden separarse de los cognitivos, crear un clima de confianza y diálogo en el aula (que no tiene por qué estar reñido con la necesaria solicitud de unos determinados esfuerzos a los alumnos) constituye el primero de los objetivos que debieran pretender maestros y profesores (otro tanto se puede decir en relación a los padres y el medio familiar). Sin la adecuada situación emocional, las posibilidades de aprendizaje de las personas pueden verse sensiblemente mermadas (especialmente en el caso de los niños/as pequeños), al igual que sus opciones para poner de manifiesto aquello que han aprendido (lo que dificulta en gran manera la evaluación de su aprovechamiento escolar).

3. La relación docente se ve potenciada si se aplican estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos un tratamiento de los contenidos potencialmente informativos a través de distintas vías sensoriales y solicitar de manera global la participación de ambos hemisferios cerebrales. Considerar que algo resulta difícil o asequible depende en gran medida de la capacidad que tenga el educador para sintonizar con la personalidad y el estilo de pensamiento de sus alumnos. Las operaciones que realiza el cerebro (análisis, síntesis, comparaciones, asociaciones, etc.) se ven favorecidas, y con ellas la producción de un aprendizaje

significativo, si los conocimientos se presentan de manera que los alumnos puedan percibir las relaciones que se dan entre las distintas disciplinas que estudian.

4. Las diferencias individuales (relacionadas con los perfiles cognitivos, la condición sexual de los individuos, los niveles de madurez, la ritmicidad biológica, etc.) deben ser objeto de especial atención en la docencia. Constituyen el marco de actuación personalizada que permite adecuar el medio educativo a las particulares características de los individuos. Sin esa adecuación los procesos caóticos asoman por doquier, ya que, como hemos señalado, determinados aspectos del quehacer educativo se muestran muy sensibles a pequeñas variaciones de origen.

El fracaso escolar constituye una experiencia limitadora que puede afectar no sólo al futuro profesional de los estudiantes, sino también al positivo desarrollo de la personalidad de éstos. Crecer en un ambiente de desconfianza hacia las propias aptitudes personales supone un serio obstáculo para la adaptación de cualquier persona. Los escolares se ven muchas veces desconsiderados en sus necesidades y responsabilizados en exceso de unos resultados negativos que con frecuencia no saben interpretar a qué se deben. Sin un medio educativo adecuado surgen dificultades allá donde, en otras circunstancias, podrían aflorar satisfacciones. Entender esto así supone liberar a muchos de nuestros jóvenes estudiantes del peso psicológico que encierran unos fracasos escolares que entre todos hemos contribuido a generar. Y, al mismo tiempo, convertir nuestras aulas en espacios de encuentro entre unas aptitudes individuales por explorar y el medio educativo que hace posible su descubrimiento.