

EL ENTORNO SOCIAL DE LA ESCUELA

MANUEL RICO VERCHER *

Entorno social e inteligencia.—Entorno social y educación.—Programas de educación compensatoria.—Calidad de enseñanza y enseñanza de calidad.—Bibliografía.

ENTORNO SOCIAL E INTELIGENCIA

Desde la corriente moderada sostenida por el doctor Rodríguez Delgado, hasta el optimismo a ultranza de la escuela de psicólogos soviéticos, hay datos suficientes como para concluir que sí, quizá sea exagerado afirmar que «la inteligencia se enseña» (Skeels), sí puede ser cierto que «las actividades mentales dependen esencialment de factores extragenéticos» (Dr. R. Delgado) (14).

En efecto, las experiencias, ya lejanas, pero no por ello menos válidas, de Lanneau-Malrieu y Weil, en los años 1957 y 1959, iniciaron una serie de estudios de campo donde se comprobaba que el equipamiento socio-cultural del ambiente próximo al individuo condicionaba fuertemente los resultados de los test de inteligencia no verbales aplicados a individuos de toda edad (7) (18).

Los primeros centraron su estudio en niños y jóvenes de ambiente rural «cerrado» de cinco comarcas francesas, con el grupo de control localizado en poblaciones urbanas próximas.

Weil centró su trabajo en una muestra amplia de 27.000 individuos en 22 Estados del Brasil, aplicando igualmente tests no verbales, y correlacionando sus resultados con el repertorio socio-cultural respectivo disponible para cada estrato de población estudiado.

En uno y otro caso las conclusiones fueron análogas. A saber:

Los primeros detectaron una larga serie de carencias sensoriomotrices y lingüísticas, así como una ausencia de contactos extrafamiliares, y una monotonía en los estímulos u ofertas intelectuales. Analizaron igualmente las relaciones intrafamiliares, apreciando una gran pobreza de relaciones colaterales y de comunicación de experiencias, lo que se traducía en un ejercicio muy escaso de facultades o factores específicamente intelectuales.

Por su parte, en la larga encuesta del Brasil, Weil inventarió todos los recursos culturales a disposición de los grupos humanos estudiados, en un total de 12 capítulos, que comprendían cine, fiestas locales y su contenido, lecturas disponibles, música, etc.

Las escalas francesas puntuaban los resultados de 0 a 40 y las brasileñas simplemente obtenían el C. I. respectivo. Iban tales resultados de 0 a 40 en tablas de frecuencia y de 15 a 20 puntos en medias de los grupos experimentales. Por lo que se refiere a los trabajos de Weil, las correlaciones daban índices de subnormalidad colectiva en los casos más extremos y constantemente señalaban medias por debajo de lo que cada test valoraba como normal.

Unos y otros concluyeron que el entorno social influye de manera decisiva

* Doctor en Pedagogía. Inspector de Educación Básica

en las medidas de inteligencia, y destacan como posibles causas del no ejercicio intelectual la escasez de motivaciones e incentivos hacia el ejercicio de los factores de inteligencia.

Piaget ya señaló mucho antes que una parte de la Inteligencia queda sin desarrollar si falta el contacto con otros. Factores como razonamiento, síntesis, capacidad discriminatoria, de elección y elaboración del producto personal, quedan inéditos o deficientemente tratados si, en los años críticos del desarrollo intelectual, falta el contraste con los demás o se da en un ambiente pobre de estímulos.

Para nuestro investigador doctor Rodríguez Delgado, la «mente» (sinónimo de inteligencia para él), tiene un necesario componente externo sin el que no puede hablarse de ningún modo de actividad inteligente completa. En sus propias palabras, «la mente es la elaboración intracerebral de la Información extracerebral». Es decir, sin un entorno que ofrezca información suficiente para la elaboración de productos inteligentes, no existe la mente o discurso intelectual. Y actividades específicamente intelectuales como aplicación y síntesis no existen sin la presencia de datos externos disponibles para su proceso e incorporación posterior. Una actitud previa a todo ejercicio voluntario de la inteligencia, cual es la motivación, sólo podrá adoptarse en función de incitaciones o propuestas procedentes del entorno socio-cultural inmediato o accesible al sujeto. «Estimulación global de estructuras eferentes», en palabras del citado investigador español.

Por el contrario, la presencia —o la inmersión del sujeto— en un ambiente cerrado, pobre de estímulos o de propuestas de ejercicio inteligente, sitúan al individuo en un estatus de indiferencia, regresión y aun rechazo, y donde falta la motivación como tropismo intelectual.

Tratando de la subnormalidad mental, los doctores González y González señalan que «las necesidades psicosociales incluyen la estimulación del desarrollo cognitivo y afectivo del niño mediante la interacción personal con otras personas del entorno... Las necesidades socioculturales incluyen aquellas influencias sobre el desarrollo y funcionamiento de la personalidad que son ejercidas por las costumbres y valores de la cultura (o subcultura) y de la estructura social. Si una persona nace en un grupo privilegiado, en una sociedad estable, tendrá oportunidades adecuadas para un desarrollo mental saludable. Si, por el contrario, pertenece a un grupo social desventajosamente situado, puede encontrar bloqueado su progreso y verse privado de oportunidades». «Los factores socioculturales influyen al individuo no sólo directamente, sino también indirectamente, modificando las aportaciones que recibe del medio, tanto las biológicas (alimentación, vivienda) como las psicosociales (actitudes de parientes, etc.)» (2).

Como punto de partida, podemos afirmar que las posibilidades de desarrollo de la inteligencia quedan fuertemente condicionadas cuando el entorno social del individuo es deficiente, limitado, cerrado o está alterado.

ENTORNO SOCIAL Y EDUCACION

Desde esta perspectiva puede concebirse toda una educación centrada en la oferta de estímulos ambientales capaces de poner al individuo en condiciones óptimas de aprendizaje.

Así lo entiende y expresa Pearson cuando afirma que «todo el ambiente educa» o definiendo la educación «como un proceso activo de aprendizaje por la exploración y el descubrimiento... Los chicos aprenden tanto unos de otros y de las agencias externas a la escuela, como de sus propios profesores» (11).

Se concibe así el aprendizaje como un proceso continuo de interacción entre el que aprende y su ambiente físico y humano, con serias consecuencias para el sujeto inmerso en un ambiente social deprimido. La existencia o no de empleo en el padre, el estado financiero de la familia, las condiciones materiales del hogar, su emplazamiento en zona urbana, residencial, suburbial o rural, el estado de salud en general, la salubridad ambiental, los servicios culturales y recreativos disponibles, son todos factores fuertemente condicionadores de un buen, regular o deficiente aprendizaje humano.

Esa *neofilia* del niño y del joven, afán y curiosidad por lo nuevo, base de su aprendizaje, motor estimulante, pueden quedar fuertemente afectadas si el entorno no le ofrece nada nuevo o lo que es peor y suele ocurrir, se castiga todo afán de búsqueda de novedades o situaciones diferentes.

El papel de las llamadas *Agencias culturales no docentes* emerge aquí como poderoso factor estimulante. No siempre ha de identificarse lo educativo con lo docente, y mucho menos con lo docente-institucional.

Esta presencia de las agencias culturales explica que los calendarios escolares puedan reducirse o alterarse en determinados países o que los horarios semanales tengan días libres en tiempo «laboral» (los miércoles en Francia, o las vacaciones de octubre, febrero y abril de Alemania, v.g.). Se trata de otras instituciones no docentes (Agencias) que aguardan al escolar para ofrecerle programas de actividades recreativas, culturales o de ocio simple, a cargo de animadores, monitores y líderes juveniles que completan, mejoran o superan el programa escolar institucional. Actividades de aire libre, montañismo, marítimas, espeleología, enseñanzas artísticas, manuales, deportivas, aficiones (fotografía, coleccionismo), programas medio-ambientales... comprometen al niño y al joven en ese intercambio o diálogo individuo-ambiente próximo que estimula, propone y sugiere, en un contexto posiblemente más abierto, libre y diversificado que la institución escolar docente. Y posiblemente aquí se dé con más facilidad la aparición de esa *curiosidad intrínseca*, necesaria según Bruner, para motivar el aprendizaje (1).

El objetivo, pues, de diversificar y mejorar el ambiente social y cultural en que se mueven el niño y el joven en edad de aprendizaje, se valora como prioritario, para conseguir una calidad en el producto educativo. El éxito de una buena educación no estará tanto en los recursos intraescolares como en las ofertas u opciones de un currículum que, naciendo o no en la institución docente, se completa y realiza fuera del recinto escolar, en manos de otras personas y con criterios de valoración no escolares, o en términos de Freinet, «no escolásticos».

Factores como la *creatividad*, difícilmente cultivables en una institución docente, donde la respuesta prevista y el cumplimiento de un plan elaborado por el docente alcanzan la valoración máxima, tienen en el currículum extraescolar no docente inserto en un entorno rico y variado su más oportuna propuesta. Riesgos, decisiones, compromisos, persistencias, contrastes y soluciones distintas y diversas ocurren en el diálogo aprendiz-entorno social con más frecuencia y facilidad que en el adoctrinamiento cultural y asimilación informativa del aula escolar. Como dice Kohl en su «Escuela abierta»: «Debemos ser pacientes con la libertad y tener a disposición (de los alumnos) un

entorno lo más rico posible, donde ellos puedan elegir lo que van a hacer... tener una clase abierta es presentar un entorno próximo donde muchos puedan descubrir por sí mismos... la comunidad toda debería ser escuela abierta, y la sala de clase, un hogar» (6).

PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

Y precisamente la diferencia de entornos socioculturales a disposición es la que inicia y después consagra las desigualdades para la oportunidad.

En opinión de John Valzey, «la Inteligencia es el resultado de una serie de factores..., las diferencias producidas por el entorno son considerables y afectan en gran manera a las diferencias en capacidad mental medida entre los niños de las distintas clases sociales». «Son estas diferencias las que revelan los efectos acumulativos del empobrecimiento cultural, por otro lado» (16).

Y estas desigualdades, a las puertas de la acción educativa, no pueden ser resueltas por *la educación dentro de la escuela*. «Es obvio que, incluso cuando la escuela ofrece las mismas oportunidades a niños de diferentes entornos socio-culturales, el chico procedente de un medio desfavorecido sigue en desventaja respecto a su compañero de origen social, cultural y económico más favorecido» (I. Illich) (5).

En efecto, actividades aparentemente sencillas, cómo completar en casa una colección de hojas, o un trabajo artístico iniciado en el aula, o comentar una pieza musical oída en clase, o recortar noticias de Prensa, o hacer un comentario literario en casa, se convierten en imposibles para niños cuyo entorno socio-familiar es deficitario, y su vida escolar queda afectada negativamente por estas carencias del entorno próximo.

Si a estas circunstancias permanentes o estables añadimos la reciente de una auténtica *explotación de menores* fomentada conjuntamente por los padres y los patronos de empresas con posibilidad de trabajos a domicilio en determinadas comarcas industriales y de inmigración, las desigualdades para la educación se disparan y distorsionan de forma inalcanzable. Los casos de niños y muchachos que realizan en sus domicilios trabajos auxiliares de la pequeña industria (Juguetería, implementos de limpieza, cartonaje, acabados de cuero y marroquinería, industria del souvenir turístico, confección de prendas, empaquetados, plegados, decoración...), después del horario obligatorio escolar, con jornadas extras de tres, cuatro y más horas diarias, y de ocho a diez en los fines de semana y vacaciones escolares, no son tan infrecuentes en nuestro país. Familias inmigrantes de la primera generación, obsesionadas por alcanzar en breve tiempo el considerado nivel aceptable de equipamiento social (piso, coche, electrodomésticos, apartamento en la playa), someten a los niños en edad escolar legal a esta explotación y ante la cual la escuela es una Institución inerte, testigo de inapetencias culturales e infravaloración o rechazo de los bienes académicos o programas obligatorios. Y son promociones enteras de muchachos que están en el aula por imperativo legal, cansados por la jornada anterior de trabajo en casa o por la diversión nocturna a la que creen tener derecho tras haber trabajado «como los mayores».

La aparición, en estas circunstancias, de unos programas de *educación compensatoria* que, simplemente, intenten rellenar lagunas del programa, faltas de rendimiento, o reducir diferencias o mejorar resultados en determinadas

áreas del currículum, no son sino piadosos intentos de corregir efectos sin abordar en profundidad las causas.

Henri Wallon (17) propone una metodología que comience por diferenciar, detallar y valorar cada uno de los componentes del entorno social, cultural y topográfico del niño.

Medio escolar, familiar, vecinal, profesional, geográfico, urbano, de ocio, religioso, axiológico, deberán ser estudiados previamente y considerados elementos decisivos en la elaboración de la estrategia siguiente.

En esta línea se han orientado los estudios emprendidos por la Oficina de Educación del Consejo de Europa, a partir de 1975, bajo un programa común de enseñanzas compensatorias en medios desfavorecidos (2).

Estos trabajos detectan entornos socioculturales poco o nada estimulantes y consideran la falta de motivación como factor decisivo a la hora de mover al individuo al diálogo cultural. «La estimulación de los desfavorecidos sociales, la lucha contra la pobreza cultural, exigen reformas fundamentales en la estructura y en la mentalidad de nuestra sociedad.» El poder de *transfer*, necesario para positivar la información disponible, no se da sin el estímulo o tropismo de la motivación. No es la reforma escolar, pues, la única variable a considerar.

Aquella célula germinal que es la inteligencia no es sino un plan, que requiere la interacción con los elementos (datos) ambientales a fin de convertirse en ser humano. El hombre, sin un ambiente rico y estimulante, queda en mera posibilidad, en proyecto sin realizar.

Uno de los trabajos del Consejo de Europa, en el programa citado, trató de conocer la competencia de los escolares con relación a la escala de madurez intelectual o autonomía de conductas, elaborada por Vineland, y que consta de 74 ítems. Las pruebas se aplicaron con grupos de control y en todos los casos en que los individuos pertenecían a grupos familiares deteriorados (madre ausente, padre internado, relaciones matrimoniales irregulares, abandono en general) se alcanzaban las puntuaciones más bajas de la escala, con diferencias de dos y tres veces inferiores sobre los grupos de control, sin problemas del medio familiar.

La acción compensatoria se ejercerá tanto o más con factores ambientales extraescolares como en programas de refuerzo dentro del aula escolar.

Horizonte temporal reducido, motivación limitada exclusivamente a la satisfacción de necesidades inmediatas, nivel de aspiración-expectación reducidos, falta de confianza en sí mismo y en los demás, renunciar a cambiar nada, conformismo a la situación dada o prefigurada, relaciones paternofiliales deterioradas, irregulares o inexistentes, son, entre otros, factores lo suficientemente alejados de la posible acción modificadores de la escuela y, por otro lado, actúan como cuasi determinantes de actitudes negativas para una acción escolar, como para pedir que un programa de educación compensatoria se vea reforzado por otras acciones sociales paralelas y coincidentes.

Una acción escolar compensatoria cuyo objetivo único sea «mejorar los resultados escolares en los niños de grupos desfavorecidos y aumentar sus oportunidades» con una acción escolar únicamente, se convierte en un dispendio sin resultados apreciables.

Es por esto que programas de educación compensatoria como «Head Start» (USA) o «Educational Priority Areas» (Inglaterra), siendo eminentemente educativos, tuvieron en cuenta el ser arrojados por una acción paralela de aten-

ción familiar y asistencial y de mejora del entorno humano y cultural, en general (9) (10).

En estas condiciones, el costo económico de tales programas se presenta como manifiestamente preocupante. Pero lo es menos si consideramos que, a fin de cuentas, una educación compensatoria no es sino parte de un Programa permanente y creciente de promoción social, bienestar familiar, prevención sanitaria, viviendas, animación cultural y, en general, sería el programa de cualquier gobierno que trate de redistribuir la riqueza disponible o aplicar acertadamente los impuestos de sus ciudadanos.

Desde esta óptica, el enfoque se muestra como radicalmente distinto, porque se tratará de hacer en educación, *lo que ya se está haciendo en otros sectores de la atención social del Gobierno*: sanidad, vivienda, trabajo, bienestar social, modernización rural, deportes o cultura.

Un programa de educación o escuela compensatoria así concebido sería paralelo, sincrónico y coherente con el resto de acciones gubernamentales y su presupuesto no tendría por qué desbordar los capítulos o conceptos normales en la administración educativa.

Servicios de Orientación y Diagnóstico, Psicología y Psiquiatría infantiles, Servicios Médico-escolares, Transportes y Comedores, Centros de Vacaciones, Intercambios escolares, Educación Preescolar, Guarderías Infantiles, Escuelas-Hogar, Reeducción y Educación Especial (deficientes), Educación Permanente de adultos, personal especialista en Centros ordinarios (educación física, ritmo y música, manualidades), Plan de construcciones, mejora y ampliación de edificios escolares, Instalaciones, equipamiento y renovación de material didáctico, programas experimentales, evaluación continua de métodos y resultados, reducción de la ratio alumnos-profesor...

He aquí una relación no exhaustiva de opciones para montar una acción discriminada y específica en favor de esos sectores cuyo entorno social bloquea, impide y reduce los efectos de una acción escolar con intención educativa, y siempre en paralelo con las restantes acciones procedentes de otros sectores públicos que inciden sobre los mismos sujetos desfavorecidos.

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA DE CALIDAD

Llegados a este punto, es necesario delimitar ambos conceptos, que suelen tomarse indistintamente y cuya aplicación a contextos de política educativa puede inducir a confusión.

Los llamados *Indicadores de calidad en la enseñanza*, referidos a escolares, profesores, instalaciones o programas, suelen ser asumidos sin mucha dificultad por un sistema escolar, sin que, posteriormente, se produzcan los resultados esperados.

Así, una excelente formación continuada y selección de profesores, una tasa alta de rendimientos escolares y baja de repeticiones o abandonos y hasta una mejora de resultados en escolares, y unas instalaciones y dotaciones de los centros, pueden hacer pensar que ya se da la *enseñanza de calidad*. Esto sería aplicar unos resultados parciales a la totalidad del sistema escolar. El primer concepto («calidad de la enseñanza») va referido a la posibilidad de que algunos o determinados Centros o modalidad de instituciones, dentro de un sistema general y nacional, cumplan tales requisitos. Ello quiere decir que

se dan productos de calidad, en tales Centros, pero en ningún caso podrá inferirse que la enseñanza (todo el sistema) es de calidad. Una vez más, no se mide por los picos o cúspides, sino por la altura de la meseta, y por su amplitud (número de sujetos que abarca). Y puede y de hecho se da la paradoja de que, dentro de un sistema, haya calidad de enseñanza (en algunos centros), sin que llegue a haber enseñanza de calidad (nivel medio aceptable para todos en base a los indicadores señalados). Y así son simultáneos y compatibles los datos de excelentes resultados académicos en algunos centros, con fuertes porcentajes de fracaso en el nivel medio general; o cualquier otro de los indicadores referidos, y su contrario.

El objetivo de la política de la educación no será ir incorporando sucesiva o progresivamente nuevos centros al marchamo «calidad», sin preparar estrategias específicas para determinados sectores (educación compensatoria) que exigen mayores inversiones, para elevar las menores posibilidades de éstos, al tiempo que recaba de los ya mencionados poderes públicos no educativos las acciones de cobertura complementarias, convergentes en los mismos sectores, y sin dejar de realizar los llamados «planes lineales» que inciden sobre la totalidad de los sujetos a escolarizar de un país (nuevos planes de estudio, reducción de la ratio alumnos-profesor, construcción y mejora de instalaciones...). En esta línea es como Peters, en los Coloquios de la Unesco de 1971 (15), habla de «ciudadanos medios con un nivel de instrucción suficiente y actualizado, capaces de pasar de un medio ambiente conocido y aceptado, a un medio ambiente dominado y transformado por los mismos ciudadanos medios». No es, pues, con sumas sucesivas e interminables de calidad de enseñanza, sino con una enseñanza de calidad total, masiva, indiscriminada. A título ilustrativo cito aquí el ejemplo del Acta de Enseñanza de Lenguas extranjeras en Suecia en 1946 que, por no excluir, no exceptuó ni a los adultos ¡ni a los deficientes mentales!, que también estaban obligados a conocer, al menos, el inglés básico y conversacional, con las adaptaciones y la metodología precisas. O cuando Francia decidió, en su reforma de 1969, que el nivel de bachillerato o equivalente era el mínimo exigible —y al que tenían derecho sus ciudadanos—, poniendo los medios precisos en la forma de las actuales veintisiete modalidades de bachillerato, sin contar la formación profesional. Es decir, objetivos globales, y totales, con previsiones para no excluir a nadie y con estrategias que contemplan situaciones, circunstancias y ambientes diversos, que resultan en un beneficio para todos, en metas razonables y niveles alcanzables.

BIBLIOGRAFIA

1. Bruner (J.): «Toward a Theory of Instruction». Norton and Co. N. Y., 1971.
2. Consejo de Europa: «Le rôle compensatoire de l'éducation pre-scolaire pour les enfants de familles dont le niveau socioculturel est bas». Doc. CCC-EGT, 75-24. «Le rôle compensatoire... pour les enfants affectés d'arriération mentale». Doc. CCC-EGT, 75-28. «Le rôle compensatoire... pour les enfants de familles en difficulté sur le plan humain». Doc. CCC-EGT, 76.
2. González y González: «Prevención de la subnormalidad mental». D. G. Sanidad. Madrid, 1977.
4. H.M.S.O.: «Educational Priority. Problems and Policies». London, 1972.
5. Illich (I.): «Deschooling Society». Penguin, London, 1972.

6. Kohl (J.): «The Open Classroom». Vintage Books. N. Y., 1977.
7. Lanneau-Mairieu En Rev. Enfance. París, Sept.,Oct. 1957.
8. Malson (L.): «Les enfants sauvages». «10-18». París, 1970.
9. MEC. «Gastos públicos de la enseñanza». Madrid, 1977
10. OCDE-CERI: «Estrategias de compensación». París-Estrasburgo, 1971.
11. Pearson (E.): «Trends in School Design». McMillan. London, 1974.
12. Pidgeon (D.): «Evaluation and Achievement». McMillan. London, 1974.
13. Rico (M.): «Diálogos con la comunidad. Estudios de Medio Ambiente». Miñón. Madrid-Valladolid, 1971.
14. Rodríguez Delgado (J. M.): «Control físico de la mente». Espasa-Calpe. Madrid, 1973.
15. UNESCO: «Les aspects qualitatifs de l'éducation». París, 1970.
16. Vaizey (J.): «Education for Tomorrow». Penguin. London, 1973.
17. Wallon (H.): «Num. especial Rev. Enfance, «Psychologie de l'éducation en Enfance». May.-Oct., 1959.
18. Weil (P. G.): En Rev. Enfance. Marzo-Abril, 1958.