

Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social¹

MARÍA AMELIA REYES SEÁÑEZ
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

El diagnóstico de la educación superior en México, citado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001, p. 191), arroja datos que reflejan la alarmante magnitud del fenómeno de la reprobación y deserción escolar. La eficiencia terminal de la licenciatura es tan sólo del 50%, dato que se ha mantenido consistentemente de acuerdo con lo reportado por Didrikson (2000) y que implica que la mitad del total de los estudiantes que ingresan al nivel superior se estancan o “desaparecen” del sistema educativo.

Sin duda es muy vasto el conjunto de factores manifiestos y “ocultos” que inciden de manera por demás compleja en los fenómenos de deserción y reprobación en general. Pueden referirse aquellos que son propios a los *alumnos*: como la falta de técnicas efectivas para el estudio o, la falta de vocación hacia la carrera en la cual está inscrito, entre otros; aquellos que dependen del *docente*: como la falta de una metodología pedagógica adecuada, la falta de procedimientos y criterios apropiados para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, etc.; los que dependen de la *organización, normatividad e infraestructura* de la institución educativa; aquellos que se derivan del *currículum* –incluido el “oculto”– del programa de estudios; o los que se derivan de la calidad y cantidad de los *medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje*.

Con todo, existe evidencia sustentada en datos fehacientes que indican que uno de los más importantes motivos –o pretextos– para el abandono o exclusión de los estudios es la reprobación de una o varias materias que operan como “filtros” durante el primer año de algunas carreras.

Bajo las razones de éste fenómeno –válidas o no–, año con año quedan fuera del sistema educativo miles de jóvenes sin importar sus esperanzas, capacidades y potencialidades para desarrollarse y servir a la sociedad en la carrera que eligieron, generándose, además de la frustración personal y problemas psicosociales concomitantes, una mayor marginación y estancamiento del sistema socioeconómico y cultural de nuestro país.

Lo anterior resulta paradójico si se toma en cuenta que todo sistema educativo debiera de funcionar en pro de la sociedad, ofreciendo a todos los individuos oportunidades de desarrollo de acuerdo a sus intereses y posibilidades, pero jamás condenándolos y expulsándolos de su influencia.

Ante esta paradoja, no puede uno dejar de preguntarse: ¿Cuál es la función social real que una institución educativa cumple al reprobar a los estudiantes que no alcanzan los criterios que ella misma les impone? ¿Puede uno estar de acuerdo con esta función? ¿En caso de no estarlo, es posible alguna solución?

¹ Trabajo realizado como parte del cuerpo académico UACHIH-CA-034.

El presente trabajo constituye una reflexión sobre la reprobación escolar como fenómeno social, es decir, se analiza el papel social que tiene la reprobación escolar, bajo la lupa de las principales teorías socioeducativas clásicas, como son la teoría *funcionalista*, la teoría *estructural-funcionalista* y la teoría *reproduccionista*. Su propósito es poder comprender su dinámica e intentar ofrecer una nueva perspectiva que favorezca el cambio de actitud en la práctica de los docentes.

El papel social de la reprobación escolar

La reprobación sólo puede concebirse como resultado de los actuales procedimientos de evaluación de los aprendizajes que se practican como costumbre en la institución escolar; sin evaluación, difícilmente podría hablarse de reprobación. La evaluación en el común de nuestras instituciones educativas consiste en probar el grado en que un estudiante cumple los criterios establecidos en un programa de estudios. Para ello, la institución construye procedimientos e instrumentos que supuestamente arrojarán datos “válidos” y “confiables” sobre si el desempeño de un estudiante se ajusta o no a dichos criterios. El resultado de la aplicación de estos procedimientos generalmente termina en una calificación “aprobatoria”, o en el peor de los casos, “reprobatoria”. Así, “reprobar”, que en sentido estricto es no cumplir los criterios exigidos en una muy particular prueba o tarea, casi siempre tiene implicaciones desde el punto de vista de los evaluadores mucho más generales hacia el estudiante –que en la mayoría de los casos no son consecuencia lógica de este hecho– como *ser incompetente* o *ignorante*, a manera de una condición estructural irremediable, estorbosa e intolerable. En nuestro sistema escolar, que aún no se desprende de su origen religioso y militar, prevalece la idea de que el estudiante reprobado, el réprobo, debe ser apartado de la convivencia educativa.

¿Qué papel juega entonces la reprobación escolar en el concierto político, económico y cultural de nuestra sociedad actual? Las principales teorías socioeducativas clásicas, de acuerdo con la clasificación empleada por Salomón (1986) nos permiten ofrecer algunas interpretaciones posibles al respecto:

- 1) La teoría *funcionalista* concibe a la educación como un hecho social que se caracteriza por ser observable, poseer una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales, y por tener un carácter coercitivo (Salomón, 1986). Esta última característica –el carácter *coercitivo* de los hechos educativos–, que implica la imposición de algo desde fuera independientemente de nuestra voluntad, es la que nos presta elementos para interpretar la función de la reprobación como parte del proceso educativo. Dice Durkheim (1985):

Pero, de hecho, cada sociedad, considerada en un momento dado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible [...] Hay costumbres que estamos obligados a aceptar; si nos apartamos de ellas demasiado gravemente, se vengan sobre nuestros hijos [...] Hay, pues, en cada momento, un tipo regulador de educación del que no podemos apartarnos sin chocar con vivas resistencias que sirven para contener las veleidades de la disidencia (p. 25).

Bajo esta teoría, el sistema educativo refleja los principales rasgos del cuerpo social, siendo la reprobación una acción análoga a otras formas de exclusión practicadas hacia los miembros disidentes, o aquellos que por incapacidad o ignorancia no cumplen la norma o el

criterio, y deben "salir" del sistema o ser reclusos en espacios adecuados que impidan su "contaminación".

- 2) La teoría *estructural-funcionalista* visualiza la escuela como un elemento del conjunto socio-cultural, una estructura de socialización que responde a la función de estabilidad normativa. Salomón (1986) señala cinco presupuestos sobre la escuela y la movilidad social que son fundamentales para entender la función de la reprobación escolar: a) la sociedad se haya estratificada; b) la movilidad es posible dentro del esquema de estratificación; c) la educación desempeña un importante papel en la movilidad; d) la educación constituye un status al que se accede; y e) el desempeño del individuo en un determinado estrato social está íntimamente vinculado a la educación.

La escuela realiza, entonces, un importante proceso de *evaluación diferencial* que genera desigualdad social al seleccionar a los individuos y otorgarles un estatus en función de ciertas destrezas y habilidades especializadas, aquellas que el sistema económico del país considera necesarias para el adecuado funcionamiento de la sociedad estratificada.

De particular importancia para entender el fenómeno de la reprobación es lo que dice Shipman (citado por Salomón, 1986) al referirse al fracaso de la escuela en socializar al individuo, ya sea porque el aprendizaje haya sido ineficaz o haya estado ausente:

[...] el buen desempeño de roles exige medidas correctivas, para detener la desviación que pone en peligro el orden social. El modelo prevé la regularización del comportamiento a partir de la situación, y da alternativas para el modo como las tensiones pueden ser evitadas o reducidas. Para que no se produzcan las desviaciones mencionadas, el sistema de motivaciones de la socialización, basado en premios y castigos recompensadores [sic.], debe estar claramente ordenado para situar adecuadamente los estatus y así regular las relaciones que constituyen la estructura escolar (p. 17).

En este punto es muy importante señalar el papel que juega el maestro en las posibilidades que tiene un alumno para socializarse, es decir, en adquirir la capacidad de asumir el rol y vivirlo. El maestro impone normas y criterios, así como el mecanismo para motivar al alumno a su adopción, para lo cual establece un sistema de recompensas y castigos diferenciales. Si el alumno rinde adecuadamente, el maestro lo recompensa promoviéndolo hacia un mejor estatus; pero si el alumno no rinde, el maestro lo castiga privándolo de la promoción, es decir, lo reprueba. Este juego de recompensas y castigos en relación al rendimiento escolar de los estudiantes se proyecta finalmente en la esfera social como una desigualdad estratificante y de acceso a los privilegios, lo que discrepa irónicamente con los ideales de una sociedad que dice ofrecer igualdad de oportunidades.

- 3) La teoría *reproduccionista*, según Salomón (1986), coincide con las teorías funcionalista y estructural-funcionalista en que el papel principal de la educación es la socialización del individuo, pero a diferencia de éstas la teoría reproduccionista explica a la educación en el conjunto del sistema de relaciones sociales clasistas. La clase dominante a través de la socialización que se lleva a cabo en la escuela reproduce y renueva el sistema de explotación vigente hacia el proletariado.

La escuela, entonces, acoge a los niños de todas las clases sociales y a través de sus métodos propios les inculca las habilidades y las exigencias de calificación laboral a un nivel determinado de la estructura económica y cultural de la sociedad. Sólo algunos individuos pueden llegar hasta la cima del sistema educativo, constituyéndose así en los intelectuales y "agentes de la explotación y represión" capitalista; los demás se insertarán en la parte inferior del escalafón de la división social del trabajo.

¿Pero, por qué unos individuos pueden llegar hasta la cima del sistema educativo, mientras que los más se "quedan" en los niveles inferiores? El sistema educativo reproduce la cultura y esta función contribuye en forma primordial a la realización de la reproducción social. Los bienes culturales de la clase burguesa encarnan en códigos simbólicos, que presuponen la posesión de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos. Las clases con una condición socioeconómica marginada no poseen los instrumentos de apropiación de estos códigos simbólicos de la cultura, generándose así un sistema *selectivo* en la escuela.

El éxito escolar, el logro del aprendizaje, dependerá entonces de la previa posesión de los instrumentos de apropiación de la cultura, que permitirá el éxito de la comunicación pedagógica, y que en una sociedad dividida en clases, serán sólo las familias cultas las que los posean. La escuela –según la famosa frase de Bourdieu (citado por Salomón, 1986, p. 28)– "favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos".

Así, el fracaso escolar está dado a partir de la imposición arbitraria de una cultura de la clase dominante, asignando significados que se establecen como legítimos a una clase dominada. La escuela ejerce una función de *selección social*, en donde se reserva el acceso a la ciencia a quienes están socialmente calificados para practicar la autoridad y, por lo tanto, a mantener una cuota del poder.

Esta teoría describe y explica el fenómeno de la reprobación y deserción escolar como parte de un proceso natural de selección social arbitraria en pro de la reproducción social de la clase dominante.

Con base en estas tres interpretaciones, se puede decir que la reprobación escolar –como fenómeno– constituye la acción negativa de un proceso socializante coercitivo y seleccionador que ubica a los individuos en un estrato o clase social, supuestamente con base en sus capacidades para cumplir los criterios impuestos por la escuela, la que funge ya sea (a) autónomamente, (b) como representante de los intereses del sistema económico, o (c) de una clase social particular.

Ahora, si se compara esta función que ejerce en los hechos la institución escolar con los ideales propuestos para un sistema educativo, como el nuestro, que lo percibe como una actividad social básica para lograr la igualdad y que es prioritario potenciarla en las sociedades pobres como primera e imprescindible medida para conseguir su desarrollo y la solución de sus problemas de pobreza y de construcción de una sociedad basada en los derechos humanos, no hay duda de que existen evidentes y graves contradicciones entre las acciones de hecho y los ideales.

Considérese, por ejemplo, la propuesta de Villaseñor (2003) con respecto a la función social “alternativa” de la Universidad, que busca como objetivo final lograr que las IES se autodefinan académica y políticamente en el marco de los intereses generales del país, colaborando

[...] en la atención de los problemas o necesidades urgentes y de las cuestiones estratégicas de México, de acuerdo con las exigencias del desenvolvimiento de los ejes básicos del conocimiento y del servicio a la sociedad [...] participando responsable y competentemente en la dinámica de los avances científicos y tecnológicos y en los diversos procesos de mundialización [...] buscando que la educación superior genere para la sociedad un conocimiento riguroso de ella misma y de su compleja red de vinculaciones, así como un juicio crítico sobre sí misma y sus relaciones, de acuerdo con una axiología compatible con las exigencias del conocimiento, para que se avance en el desarrollo de gérmenes de una mayor igualdad individual y colectiva, en todos los aspectos de la sociedad mexicana (p. 262).

Ciertamente para lograr la antedicha “igualdad individual y colectiva en todos los aspectos de la sociedad mexicana” será necesario, entre muchas otras cosas, replantear la función, los procedimientos y consecuencias del sistema de evaluación del aprovechamiento escolar al interior de la institución.

Afirman García y Puigvert (2003) que los sistemas de evaluación escolar responden a una determinada concepción de la educación, de la cultura y de la sociedad, afirmación que se puede contrastar con lo que el presente período sexenal expresa como *función manifiesta* de la educación (SEP, 2001), que la considera como uno de los principales ejes que permitirán a México desarrollarse:

[...] no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia [...] (p. 34).

Aunque varios factores contribuyen a promover la soberanía de los individuos y la de los grupos sociales que éstos forman, para el gobierno no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de la inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y en pro de la equidad (p. 48).

Al analizar los hechos, observamos, muy al contrario de lo que se dice, que la educación en México a través de sus sistemas de evaluación tiene como función “latente” –en el sentido utilizado por Robert K. Merton (citado por Granados, 2003)– la responsabilidad de operar una selección discriminante al servicio de determinados procesos de inclusión y exclusión social, donde aprobar un examen se convierte en el gran reto de la mayoría de los estudiantes.

¿Existe alguna alternativa?

Ante las contradicciones señaladas, difícilmente se puede estar de acuerdo con un sistema de evaluación escolar que cotidianamente opera en contra de los propios ideales sociales de igualdad de oportunidades y equidad social, y que en su lugar promueve una “cultura” donde el éxito o el fracaso escolar oficializa y legitima la existencia de personas que “valen” y personas que “no valen”.

Para que las prácticas educativas logren por lo menos un mínimo de congruencia con las políticas planteadas, urge que se modifique el actual sistema de evaluación escolar sancionador, discriminante y excluyente por un sistema donde la función principal de evaluar sea *correctiva* de los procesos que generan

el aprendizaje, un sistema que al corregir la enseñanza permita a todos los estudiantes aprender lo necesario; que sea *incluyente*, para ofrecer realmente igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los estudiantes. Se requiere también que el sistema de evaluación escolar sea correctivo de la misma propuesta curricular, esto es, de los criterios que predetermina la escuela para ser cumplidos por los estudiantes, donde la única "dificultad" para lograrlos esté en función de la aptitud necesaria para desempeñarse en congruencia con las necesidades sociales y del propio individuo, y no de requisitos impuestos para servir de filtro de supuestos individuos incapaces.

Mucho puede hacerse como actores educativos desde el interior de las instituciones para ejercer "resistencia" –utilizando este concepto en el sentido de Giroux (1985) de que "la gente hace la historia incluyendo sus condicionantes"– en contra de procesos socioeducativos discriminantes y excluyentes. Pero previamente es necesario un cambio de actitud hacia nuestros estudiantes, que se refleje en una mayor preocupación por un quehacer educativo más *humanista*, y más *optimista* al suponer que siempre es posible organizar en nuestras aulas condiciones más idóneas para su aprendizaje. Pues, ¿no será acaso que la reprobación escolar que se practica metódicamente sea también resultado de nuestra ignorancia como maestros para mejorar las condiciones para el aprendizaje de nuestros estudiantes?

Bibliografía

- DIDRIKSON, Axel (2000): *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México, UNAM.
- DURKHEIM, Emilio (1985): "El carácter y las funciones sociales de la educación", en M. de IBARROLA (comp.): *Las dimensiones sociales de la educación*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- GARCÍA, Maribel, y PUIGVERT, Lidia (2003): "Sociología y currículo", en F. FERNÁNDEZ P. (coord.): *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson Educación.
- GIROUX, Henry (1985): "Educación: reproducción y resistencia", en M. de IBARROLA (comp.): *Las dimensiones sociales de la educación*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- GRANADOS, Antolín (2003): "Las funciones sociales de la escuela", en F. FERNÁNDEZ P. (coord.): *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson Educación.
- SALOMÓN, Magdalena (1986): *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. Perfiles educativos, 8. CISE-UNAM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, Banco de México.
- VILLASEÑOR, Guillermo (2003): *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI